UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Doutoramento em Educação

A LIDERANÇA DE SISTEMAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS - DO CASO ÚNICO À AVALIAÇÃO EXTERNA DA IGEC

Volume I

Tese de Doutoramento defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutora em Educação no Curso de Doutoramento em Educação, orientada pela Professora Doutora Ana Paula Silva

Maria José Broeiro Gonçalves / Nº 21802953
2024

www.ulusofona.pt

UNIVERSIDADE
LUSÓFONA
Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Doutoramento em Educação

A LIDERANÇA DE SISTEMAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS PORTUGUESAS - DO CASO ÚNICO À AVALIAÇÃO EXTERNA DA IGEC

"Versão Final"

Volume I

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 3 de abril de 2024, com o Despacho de Nomeação Nº 575/2024, de 22 de janeiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente:
Profª. Doutora Rosa Serradas Duarte – Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, por delegação do Magnífico Reitor, Prof. Doutor José Bragança de Miranda;
Arguentes:
Profª. Doutora Elisabete Ferreira – Universidade do Porto;
Profª. Doutora Leonor Lima Torres – Universidade do Minho;
Vogais:
Profª. Doutora Leanete Thomas Dotta – Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Profª. Doutora Louise Lima – Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Profª. Doutora Maria Odete Emygidio da Silva – Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Orientadora:
Profª. Doutora Ana Paula Silva - Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa

Maria José Broeiro Gonçalves / Nº 21802953
2024

Dedicatória

A todos os Diretores Escolares que envolvem todos no sucesso que alcançam...

A todos os Professores que se dedicam para o sucesso dos seus alunos...

A todos os Alunos que se aplicam e procuram o seu sucesso escolar...

A todas as Famílias que apoiam os seus educandos no seu sucesso...

A todos os meus Professores do Doutoramento...

Á minha Orientadora, Ana Paula Silva...

E principalmente à Minha Família por todo o apoio dado nesta aventura...

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Paula Silva, orientadora desta tese, pelo seu apoio, sabedoria e competências científicas que foram determinantes neste longo processo de investigação.

Aos Professores Doutores António Teodoro, Rosa Serradas Duarte, Maria Neves, Ana Benavente e Lucimar Dantas pela inspiração e competências científicas que dão sentido ao trabalho que desenvolvi.

Às Professoras Elisabete Ferreira, Leonor Lima Torres, Leanete Dotta, Louise Lima e Maria Odete da Silva por terem aceite o convite para integrarem o Júri da minha tese de doutoramento.

À Direção do agrupamento de escolas e respetiva comunidade educativa que integraram o nosso primeiro estudo empírico.

A todos os meus colegas do doutoramento e em especial às minhas colegas Claudilene Perim e Rose Carvalho.

A todos os meus colegas das escolas onde lecionei e amigos que me apoiaram nesta caminhada.

E muito especialmente à minha querida família, pelo apoio incondicional neste longo percurso ao Luís, à Rita e ao João.

Muito obrigada!

Resumo

O sistema educativo português é constituído, predominantemente, por agrupamentos de escolas (AE) que são organizações complexas, onde o sucesso escolar resulta do envolvimento de *todos*, característico de uma liderança de sistemas (LS), focada na totalidade, nas redes, na conexão e na reunificação das partes (Morin). No âmbito da liderança escolar e, em particular, da LS, definimos a questão de partida do nosso trabalho de investigação: *Qual a expressão da LS nas escolas públicas em Portugal*? E as subquestões: *Como um AE promove a LS e qual(ais) a(s) resultantes? De que forma a IGEC integra a LS no seu processo de avaliação externa de escolas (AEE)? Como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da LS nas escolas públicas em Portugal?*

Para responder a estas questões, realizaram-se dois estudos empíricos. O primeiro, um *estudo de caso único* partiu de uma história de vida profissional e evidenciou o trabalho da diretora/equipa diretiva como uma LS. Esta, ao longo de um mandato, alcançara uma melhoria de 9,4%-10%, no sucesso escolar (interno-externo), uma redução da indisciplina de 11,7% e um decréscimo do abandono escolar para 0,04%. O segundo, um *estudo de análise documental de relatórios da AEE*, procurou encontrar, no processo de AEE, uma correspondência com a LS, tendo-se verificado que a IGEC já contempla os indicadores da LS em todos os seus domínios/categorias/subcategorias no seu modelo de AEE. Contudo, a IGEC só consegue avaliar de forma parcial a LS. A AEE já obtém uma prestação de contas dos AE, mas não uma prestação de contas coletiva. A IGEC consegue avaliar os AE de forma sistemática, mas falta-lhe realizar uma abordagem sistémica. Podemos afirmar que a avaliação que a IGEC faz da LS nos AE é positiva, mas parcial.

Palavras-chave: Liderança Escolar; Sucesso Educativo; Liderança de Sistemas; Avaliação Externa de Escolas; Paradigma da Complexidade.

Abstract

The Portuguese educational system is predominantly made up of school groups (AE) which are complex organizations, where academic success results from everyone's involvement, characteristic of systems leadership (LS), focused on the totality, on networks, on connection and in the reunification of the parties (Morin). Within the scope of school leadership, particularly, LS, we defined the starting question of our research work: *What is the expression of LS in public schools in Portugal?* And the sub-questions: *How does an AE promote LS and what are the results? How does IGEC integrate LS into its external school evaluation (AEE) process? How does IGEC assess the state of development of LS in public schools in Portugal?*

To answer these questions, two empirical studies were carried out. The first, a single case study based on a professional life story, highlighted the work of the director/management team as a LS. This, over the course of one term, achieved an improvement of 9.4%-10% in academic success (internal-external), a reduction in indiscipline of 11.7% and a decrease in school dropout rates to 0.04%. The second, a documentary analysis study of AEE reports, sought to find, in the AEE process, correspondence with the LS, having verified that the IGEC already includes the LS indicators in all its domains/categories/subcategories in its your AEE model. However, IGEC can only partially evaluate LS. The AEE already obtains an accountability from the AE, but not a collective accountability. IGEC can evaluate AEs systematically, but it lacks a systemic approach. Finally, we can state that IGEC's assessment of LS in AE is positive, but still partial.

Keywords: School Leadership; Educational Success; Systems Leadership; External Assessment of Schools; Complexity Paradigm.

Resumen

El sistema educativo portugués está formado predominantemente por agrupaciones escolares (AE), que son organizaciones complejas, donde el éxito escolar resulta de la participación de *todos*, característica de un liderazgo sistémico (LS), centrado en la totalidad, en las redes, la conexión y la reunificación de las partes (Morin). En el contexto del liderazgo escolar y, en particular, de la LS, definimos la pregunta de partida de nuestro trabajo de investigación: *¿Cuál es la expresión del LS en las escuelas públicas de Portugal*? Y las subpreguntas: *¿Cómo promueve un AE el LS y cuáles son los resultados? ¿Cómo integra el IGEC el LS en su proceso de evaluación externa de escuelas (EEE)? ¿Cómo evalúa el IGEC el estado de desarrollo del LS en las escuelas públicas de Portugal?*

Para contestar a estas preguntas, se realizaron dos estudios empíricos. El primero, un *estudio de caso único* partió de una historia de vida profesional y destacó el trabajo del equipo directivo como uno LS. Con ello, al largo de un mandato, se había logrado una mejora del 9,4% en el éxito escolar interno y del 10% en el éxito externo, una reducción de la indisciplina del 11,7% y una disminución de la deserción escolar del 0,04%. El segundo, un *estudio de análisis documental de los informes de la EEE*, buscó encontrar, en el proceso de la EEE, una correspondencia con el LS, y se encontró que el IGEC ya incluye los indicadores del LS, en todos sus dominios/categorías/subcategorías en su modelo de EEE. Sin embargo, el IGEC solo puede evaluar parcialmente el LS. La EEE ya obtiene la prestación de cuentas de los AE, pero no prestación de cuentas colectiva. El IGEC es capaz de evaluar los AE de forma sistemática, pero carece de un enfoque sistémico. Podemos afirmar que la valoración del IGEC sobre el LS en los AE es positiva, pero parcial.

Palabras clave: Liderazgo Escolar; Éxito Educativo; Liderazgo de Sistemas; evaluación externa de escuelas; Paradigma de la complejidad.

Abreviaturas e Siglas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente (*Evaluation of Teacher Perfor*mance)

ADPND – Avaliação do Desempenho do Pessoal Não Docente (*Performance Evaluation of Non-Teaching Staff*)

AE – Agrupamento de Escolas (*School Grouping*)

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular (*Curriculum Enrichment Activities*)

AEE – Avaliação Externa de Escolas (*External School Assessment*)

AEEP – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (*Association of Private and Cooperative Education Establishments*)

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P. (*National Agency for Qualification and Professional Education*)

ASE – Ação Social Escolar (*School Social Action*)

ASPnet – Projeto da Rede de Escolas Associadas (*Associated Schools Project Network*)

AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (*Secondary School Assessment*)

BM – Banco Mundial (*World Bank*)

B – Bom (*Good*)

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem (*Learning Support Center*)

CAF – Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework*)

CCEMS – Centro de Competência TIC "Entre Mar e Serra" (*ICT Competence Center* "*Between Sea and Mountains*")

CE – Comissão Europeia (*European Commission*)

CEE – Comissão Económica Europeia (*European Economic Commission*)

CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa (*Center of Sociology Studies of the University Nova of Lisbon*)

CG – Conselho Geral (*General Council*)

CGIP – Conselho Geral de Instrução Pública (*General Council for Public Instruction*)

CIDREE – Consórcio de Instituições para o Desenvolvimento e Investigação em Educação na Europa (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*)

CNE – Conselho Nacional de Educação (*National Education Council*)

CP – Conselho Pedagógico (*Pedagogic Council*)

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão (*Inclusion Resource Center*)

CSIP – Conselho Superior de Instrução Pública (*High Council for Public Instruct*ion)

CT – Conselho de Turma (*Class Council*)

DAPP – Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento (*Department of Prospective Evaluation and Planning*)

DCSF – Departamento para as Crianças, Escolas e Famílias Inglês (*Department for Children, Schools and Families*)

DfE – Departamento de Educação Inglês (*Department for Education*)

DGAEP – Direção Geral de Administração e Emprego Público (*Directorate General for Administration and Public Employment*)

DGE – Direção-Geral da Educação (*Directorate General of Education*)

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (*Directorate General for Education and Science Statistics*)

DGIP – Direção-Geral de Instrução Pública (*General Directorate of Public Instruction*)

DT – Diretor de Turma (*Class Director*)

EBI – Escolas Básicas Integradas (*Integrated Elementary Schools*)

EC – Comissão Europeia (*European Commission*)

ECM – Todas as crianças são importantes (*Every Child Matters*)

EE – Encarregados de Educação (*Parents and Guardians*)

EEE – Espaço Europeu de Educação (*European Area of Education*)

EFQM – Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (*European Foundation for Quality Management*)

EIPA – Instituto Europeu de Administração Pública (*European Institute of Public Administration*)

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (*Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education*)

ENA – Escola Não Agrupada (*Non Grouped School*)

EPIS – Empresários pela Inclusão Social (*Entrepreneurs for Social Inclusion*)

EPNoSL – Rede Política Europeia de Liderança Escolar (*European Policy Network on School Leadership*)

ERASMUS – Plano de Ação da Comunidade Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*)

ERASMUS+ – Programa Europeu de Apoio à Educação, Formação, Juventude e Desporto (*Program to Support Education, Training, Youth and Sport in Europe*)

ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência (*Network of Schools of Excellence*)

ESL – Abandono Escolar Precoce (*Early School Leaving*)

ESSE – Autoavaliação Escolar Eficaz (*Effective School Self-Evaluation*) –

ETINI – Inspeção da Formação Educativa (*Education Training Inspectorate*)

EURYDICE - Rede de Informação sobre a Educação na Europa (Network of Information on Education in Europe)

EUROTECNET – Rede Europeia de Tecnologia para a Formação (*European Technology Network for Training*)

FEE – Fundação de Educação Ambiental (*Foundation for Environmental Education*)

FMI – Fundo Monetário Internacional (*International Monetary Fund*)

GAE – Gabinete de Avaliação Educacional (*Educational Assessment Office*)

GATo – Gestor de Atividades TIC na Educação (*Manager of ICT Activities in Education*)

GERM – Movimento Global de Reforma da Educação (*Global Education Reform Movement*)

GIASE – Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (*Information and Evaluation Office of the Educational System*)

GLOBE – Liderança Global do Comportamento Organizacional de Eficácia (*Global Leadership Organizational Behaviour Effectiveness*)

HGIOS – Quão Boa é a Nossa Escola (*How Good Is Our School*)

HMIE – A Inspeção de Educação de Sua Majestade (*Her Majesty's Inspectorate of Education*)

I – Insuficiente (*Insufficient*)

IEA – Associação Internacional de Avaliação da Educação (*Association for the Evaluation of Educational Achievement*)

IGE – Inspeção Geral de Educação (*General Inspection of Education*)

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência (*General Inspection of Education and Science*)

IIE – Instituto de Inovação Educacional (*Institute of Educational Innovation*)

ILSAs – Avaliações Internacionais em Grande Escala (*International Large-Scale Assessments*).

IOV – Instituto de Orientação Vocacional (*Institute for Vocational Guidance*),

IPSG – Grupo de Serviços Públicos Inovadores (*Innovative Public Services Group*)

ISCED – Classificação Internacional Normalizada da Educação (*International Standard Classification of Education*)

ISO – Organização Internacional para a Padronização (*Internation Standart Organization*)

JCIP – Junta Consultiva de Instrução Pública (Public Instruction Advisory Board)

LA – Autoridade Local Inglesa (*Local Authority*)

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo (*Basic Law of the Educational System*)

LÍNGUA - Promoção do Conhecimento em Línguas Estrangeiras (*Promotion of Foreign Language Knowledge*)

MAT – Multi-Academia Trust Inglesa (*Multi-Academy Trust*)

MB – Muito Bom (*Very Good*)

ME – Ministério da Educação (*Ministry of Education*)

MEC – Ministério da Educação e Ciência (*Ministry of Education and Science*)

MIP – Ministério da Instrução Pública (*Ministry of Public Instruction*)

MR – Ministério dos Negócios do Reino (*Ministry of Business of the King*dom)

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (*Organisation for Economic Co-operation and Development*)

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (*Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico*)

OFSTED – Gabinete de Normas na Educação – Inspeção Inglesa (*Office for Standards in Education*)

ONG – Organização Não Governamental (*Non-Governmental Organisation*)

ONU – Organização das Nações Unidas (*United Nations Organization*)

OSE – Observatório de Segurança Escolar (*School Safety Observatory*)

OV – Orientação Vocacional (*Vocational Guidance*)

PAA – Plano Anual de Atividades (*Annual Activity Plan*)

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (*Profile of the Pupil Leaving Compulsory Education*)

PCE – Projeto Curricular da Escola (*Scholl Curricular Project*)

PD – Pessoal Docente (*Teaching Staff*)

PE – Projeto Educativo (*Educational Project*)

PEPT – Programa Educação para Todos (*Education for All Programme*)

PES – Promoção da Educação para a Saúde (*Promoting Health Education*)

PETRA – Programa para a Promoção Profissional e Preparação dos Jovesn para a Vida Adulta (*Programme for the Professional Promotion and Preparation of Young People for Adulthood*)

PIRLS – Progresso Internacional do Estudo da Alfabetização da Leitura (*Progress in International Reading Literacy Study*)

PISA – Programa Internacional de Avaliação do Aluno (*Programme for International Student Assessment*)

PND – Pessoal Não Docente (*Non-teaching sta*ff)

QEQ – Quadro Europeu para a Qualificação (*European Qualifications Framework*)

RBE – Revisão/Análise Baseada na Escola (*School Based Review/Analysis*).

RI – Regulamento Interno (*Rules of Procedure*)

RM – Resultados Médios (*Average Results*)

RSC – Comissão Regional das Escolas Inglesas (*Regional Schools Commissiones*)

S – Suficiente (*Sufficient*)

SAC – Sistemas Adaptativos Complexos (*Complex Adaptive Systems*)

SICI – Conferência Internacional Permanente dos Serviços de Inspeção (*Standing International Conference of Inspectorates*)

SMA – Secretaria para a Modernização Administrativa Portuguesa (*Secretariat for Portuguese Administrative Modernisation*)

SPC – Controlo Estatístico do Processo (*Statistical Process Control*)

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação (*Psychology and Guidance Service*)

SQSP – Sistema de Qualidade em Serviços Públicos (*Quality System in Public Services*)

TALIS – Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey*)

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (*Educational Territories for Priority Intervention*)

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação (*Information and Communication Technologies*)

TIMSS – Tendências em Estudos Internacionais de matemática e Ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study*)

TQM – Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management*)

TSA – Aliança de Escolas de Ensino Inglesas (*Teaching School Alliance*)

UE – União Europeia (*European Union*)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*)

UNICEF – Fundo de Emergência das Nações Unidas para a Infância Internacional (*United Nations International Children's Emergency Fund*)

INDÍCE

Introdução 27
Reflexão Autobiográfica 38
As minhas origens 38
Ser professora e ser desportista 39
O desafio da liderança escolar 41
PARTE I – Enquadramento Teórico 45
Capítulo 1 – Políticas Educativas 47
1.1. Políticas educativas transnacionais 47
1.1.1. A globalização na educação mundial 48
1.1.2. A globalização na educação europeia 49
1.1.3. A globalização na educação, do global ao local 54
1.2. A influência da educação comparada nas políticas educativas transnacionais e nacionais 55
1.3. Avaliação das escolas na Europa 61
1.4. Políticas educativas em Portugal, no quadro internacional 67
Síntese do Capítulo 71
Capítulo 2 – Escola Pública 73
2.1. A Realidade das políticas educativas portuguesas 73
2.1.1. A inovação que diferencia as escolas 74
2.2. A escola – da instituição à organização 77
2.2.1. Os agrupamentos de escola 84
2.2.2. A cultura escolar 89
2.2.2.1. A voz na escola 92
2.2.2.1.1. A voz dos alunos 95
2.2.2.1.2. Outras vozes da escola 98
2.2.3. Sucesso educativo 100
2.2.3.1. Abandono escolar 106
2.2.3.2. Disciplina na sala de aula 113
Síntese do Capítulo 119
Capítulo 3 – Avaliação de Escolas 123
3.1. Avaliação das organizações escolares 123
3.1.1. Avaliação interna 125

3.1.1.1. Modelos de autoavaliação das escolas 129
3.1.1.1.1. Modelo de autoavaliação CAF 132
3.1.2. Avaliação externa 134
3.1.2.1. Inspeção da educação portuguesa 138
3.1.2.2. Ciclos avaliativos da IGE/IGEC 140
3.1.2.2.1. Primeiro ciclo avaliativo (2006-2011) 140
3.1.2.2.2. Segundo ciclo avaliativo (2011-2017) 146
3.1.2.2.3. Terceiro ciclo avaliativo (2018-...) 158
3.2. Comparação das escolas 164
3.2.1. Publicação dos relatórios de avaliação externa da IGEC 166
3.2.2. Rankings das escolas 171
3.2.3. Comparação dos relatórios da IGEC com os rankings das escolas 174
Síntese do Capítulo 175
Capítulo 4 – Liderança Escolar 179
4.1. Teorias e modelos de liderança 183
4.2. O líder/diretor de escola 193
4.3. Liderança de sistemas 199
4.3.1. Liderança de sistemas nas escolas 207
Síntese do Capítulo 221
PARTE II – Trabalho Empírico 225
Capítulo 5 – Considerações Epistemológicas 227
5.1. A evolução epistemológica e o paradigma da complexidade 227
5.1.1. O pensamento complexo 234
5.1.2. A educação para a complexidade e a escola complexa 236
5.2. Metodologia 243
5.2.1. Problemática e opções metodológicas 248
5.2.1.1. Temática da investigação 251
5.2.1.2. Questões de partida 254
5.3. Objetivos, hipóteses e métodos de investigação 255
5.3.1. Objetivos da investigação 256
5.3.2. Hipóteses da investigação 257
5.3.3. Métodos da investigação 258
5.4. Pertinência do estudo 260

5.5. Metodologia da investigação 261
5.5.1. A nossa investigação 265
5.6. Design da investigação e as principais opções metodológicas 267
5.6.1. Primeiro estudo empírico – Estudo de caso único 268
5.6.2. Segundo estudo empírico – Análise documental de relatórios de avaliação externa 269
Síntese do Capítulo 271
Capítulo 6 – Primeiro Estudo Empírico – Estudo de Caso Único 275
6.1. Enquadramento conceptual do estudo de caso 276
6.2. Metodologia 278
6.2.1. Problemática do estudo de caso 279
6.2.2. Questões de partida 280
6.2.3. Análise dos dados 280
6.2.3.1. Caracterização do agrupamento de escolas em estudo em 2012/2013 281
6.2.3.2. Projeto de intervenção da diretora 283
6.2.3.3. Primeira equipa diretiva (2013/2014 a 2016/2017) 286
6.2.3.4. Projeto educativo do agrupamento de escolas 287
6.2.3.5. Projeto de intervenção VS projeto educativo 288
6.2.3.6. Estratégias para a concretização do PI/PE e para o cumprimento das metas do AE (2013/2014 a 2016/2017) 288
6.2.3.7. Projeto estruturante para a indisciplina (2013/2014 a 2016/2017) 291
6.2.3.8. Projeto estruturante de auscultação dos alunos (2012/2013 e 2013/2014 a 2016/2017) 296
6.2.3.9. Outros projetos estruturantes (2013/2014 a 2016/2017) 297
6.2.3.10. Os planos de melhoria (2013/2014 a 2016/2017) 299
6.2.3.11. Envolvimento com a comunidade (2013/2014 a 2016/2017) 300
6.2.3.12. Angariação de receitas próprias (2013/2014 a 2016/2017) 301
6.2.3.13. Avaliação e acompanhamento do desempenho do AE 301
6.2.4. Resultados alcançados na melhoria do AE em estudo 303
6.2.4.1. Sucesso escolar do AE em estudo (2013/2014 a 2016/2017) 304
6.2.4.2. Indisciplina no AE em estudo (2013/2014 a 2016/2017) 307
6.2.4.3. Orientação vocacional no AE em estudo (2013/2014 a 2016/2017) 309
6.2.4.4. Angariação de receitas próprias (2013/2014 a 2016/2017) 311
6.2.4.5. Esquema organizacional do AE em estudo 312

6.2.5. Síntese final dos resultados alcançados entre 2013/2014 e 2016/2017 315
6.3. Discussão dos Dados 316
6.3.1. Análise dos dados sobre a indisciplina do AE em estudo 318
6.3.2. Análise dos dados sobre a voz dos alunos na escola do AE em estudo 321
6.3.3. Análise dos dados sobre a liderança e o sucesso escolar no AE em estudo 325
6.3.4. Análise dos dados sobre a complexidade da liderança no AE em estudo 329
Capítulo 7 – Segundo Estudo Empírico – Análise Documental de Relatórios de Avaliação Externa 335
7.1. Enquadramento Conceptual do Estudo de Análise Documental de Relatórios de Avaliação Externa de Escolas 335
7.2. Metodologia 341
7.2.1. Problemática do estudo de análise documental de relatórios de AEE 343
7.2.2. Procedimentos metodológicos 344
7.2.3. Apresentação e análise dos resultados no domínio dos resultados 349
7.2.3.1. Resultados académicos – Apresentação dos dados 349
7.2.3.2. Resultados académicos – Análise dos dados 350
Síntese dos resultados académicos 351
7.2.3.3. Resultados sociais – Apresentação dos dados 353
7.2.3.4. Resultados sociais – Análise dos dados 355
Síntese dos resultados sociais 356
7.2.3.5. Resultados reconhecimento da comunidade – Apresentação dos dados 358
7.2.3.6. Resultados reconhecimento da comunidade – Análise dos dados 359
Síntese do reconhecimento da comunidade 360
7.2.3.7. Domínio dos resultados – Pontos fortes e áreas de melhoria 362
7.2.4. Apresentação e análise dos resultados no domínio da prestação do serviço educativo 363
7.2.4.1. Planeamento e articulação – Apresentação dos dados 363
7.2.4.2. Planeamento e articulação – Análise dos dados 365
Síntese do planeamento e articulação 367
7.2.4.3. Práticas de ensino – Apresentação dos dados 369
7.2.4.4. Práticas de ensino – Análise dos dados 372
Síntese das práticas de ensino 373

7.2.4.5. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens – Apresentação dos dados 376
7.2.4.6. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens –Análise dos dados 378
Síntese da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens 379
7.2.4.7. Domínio da prestação do serviço educativo – Pontos fortes e áreas de melhoria 381
7.2.5. Apresentação e análise dos resultados no domínio da liderança e gestão 384
7.2.5.1. Liderança – Apresentação dos dados 384
7.2.5.2. Liderança – Análise dos dados 387
Síntese da liderança 388
7.2.5.3. Gestão – Apresentação dos dados 391
7.2.5.4. Gestão – Análise dos dados 393
Síntese da gestão 395
7.2.5.5. Autoavaliação e melhoria – Apresentação dos dados 397
7.2.5.6. Autoavaliação e melhoria – Análise dos dados 400
Síntese da autoavaliação e melhoria 401
7.2.5.7. Domínio da liderança e gestão – Pontos fortes e áreas de melhoria 404
7.2.6. Comparação dos Oito AE em Estudo - Pontos fortes, Áreas de melhoria e Não Referências 406
Síntese global sobre os pontos fortes e as áreas de melhoria 412
7.2.7. Discussão dos dados 412
7.2.7.1. Domínio dos resultados 416
7.2.7.1.1. Resultados académicos 416
7.2.7.1.2. Resultados sociais 418
7.2.7.1.3. Reconhecimento da comunidade 419
7.2.7.2. Domínio da prestação do serviço educativo 421
7.2.7.2.1. Planeamento e articulação 422
7.2.7.2.2. Práticas de ensino 423
7.2.7.2.3. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens 425
7.2.7.3. Domínio da liderança e gestão 428
7.2.7.3.1. Liderança 428
7.2.7.3.2. Gestão 431
7.2.7.3.3. Autoavaliação e melhoria 434
Síntese final 436

7.2.8. Reflexões finais do estudo 438
Conclusão 451
Primeiro estudo empírico 451
Segundo estudo empírico 455
Análise comparativa final 460
Limitações do estudo 466
Sugestões para investigação futura 467
Referências Bibliográficas 469

Índice de Quadros

Quadro 1 – Quadro de referência da avaliação externa de escolas 149

Quadro 2 – Indicadores do referencial da avaliação relativos à participação da comunidades 170

Quadro 3 – Tipologia da gestão e os modelos de liderança 189

Quadro 4 – Modelos de gestão e liderança 190

Quadro 5 – Categorias de acordo com os modelos de gestão e liderança e as dimensões 191

Quadro 6 – Abordagens analítica e sistémica 237

Quadro 7 – Resultados das avaliações externas pela IGE às escolas do AE em estudo até 2012/2013 282

Quadro 8 – Retrato do AE em estudo – dados da DGEEC 304

Quadro 9 – Resultados da avaliação externa ao AE em estudo pela IGEC em 2016 309

Quadro 10 – Oferta formativa do AE de 2012/2013 a 2016/2017 311

Quadro 11 – Características dos AE e as classificações atribuídas pela IGEC 346

Quadro 12 – Matriz de análise documental dos resultados académicos - Síntese 352

Quadro 13 – Matriz de análise documental dos resultados sociais - Síntese 357

Quadro 14 – Matriz de análise documental do reconhecimento da comunidade- Síntese 361

Quadro 15 – Matriz de análise documental do planeamento e articulação - Síntese 368

Quadro 16 – Matriz de análise documental das práticas de ensino - Síntese 375

Quadro 17 – Matriz de análise documental da monitorização e avaliação do ensino e Das aprendizagens - Síntese 380

Quadro 18 – Matriz de análise documental da liderança - Síntese 390

Quadro 19 – Matriz de análise documental da gestão – Síntese 396

Quadro 20 – Matriz de análise documental da autoavaliação e melhoria - Síntese 403

Quadro 21 – Análise dos pontos fortes e áreas de melhoria dos AE em estudo 407

Quadro 22 – Análise dos pontos fortes, áreas de melhoria, pontos fracos superados e Não referências dos AE em estudo 408

Índice de Figuras

Figura 1 – Governaça educacional multiescalar 48

Figura 2 – Mecanismos de europeização 50

Figura 3 – Quadro referencial para análises na educação comparada 57

Figura 4 – Procedimentos da avaliação externa das escolas na Europa em 2013/2014 62

Figura 5 – Tipologia dos resultados da avaliação externa das escolas na Europa em 2013/2014 62

Figura 6 – Medidas de apoio à disposição dos avaliadores internos nas escolas na Europa em 2013/2014 63

Figura 7 – Utilização e utilizadores dos resultados da avaliação interna nas escolas na Europa em 2013/2014 63

Figura 8 – Transversalidade das regulações e multirregulações 79

Figura 9 – Construção de uma ordem educativa territorial 81

Figura 10 – Principais stakeholders da escola 100

Figura 11– Monitorização das estratégias europeias para a educação a ser alcançadas em 2020 111

Figura 12 – A escola como um *iceberg* 128

Figura 13 – Círculo de melhoria de *Deming* 131

Figura 14 – Domínios de análise da avaliação externa de escolas 141

Figura 15 – Esquema conceptual da avaliação externa das escolas 148

Figura 16 – Sistema organizacional 200

Figura 17 – Os 4Ps do sistema de produção *lean* 202

Figura 18 – Dinâmica da aquisição e transferência dos conhecimentos 204

Figura 19 – Modelo da prática da liderança de sistemas 210

Figura 20 – Características da rede de "relações" de uma organização escolar 213

Figura 21 – Princípios orientadores das escolas como organizações aprendentes 215

Figura 22 – Prática da liderança de sistemas 216

Figura 23 – Relações de poder 217

Figura 24 – Tipos de confiança 217

Figura 25 – Liderança de Sistemas 220

Figura 26 – Tetragrama organizacional de Edgar Morin 235

Figura 27 – Escola como entreposto cultural 241

Figura 28 – Esquema organizacional do PI da diretora/investigadora 284

Figura 29 – Logo do projeto espaço com... vivências (EcV) 291

Figura 30 – Diagrama do projeto espaço com... vivências (EcV) 292

Figura 31 – Esquema organizacional do AE em estudo 314

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – ENA e AE nacionais e ENA e AE que adotaram o modelo CAF 133

Gráfico 2 – ENA e AE nacionais que adotaram o modelo CAF (%) 134

Gráfico 3 – Distribuição de pontos fortes e de pontos fracos por domínio e fator (2007-2011) 144

Gráfico 4 – Classificações por domínio da AEE (300 escolas) 151

Gráfico 5 – Distribuição de pontos fortes por domínio e campo de análise (2014/2017) 152

Gráfico 6 – Distribuição das áreas de melhoria por domínio e campo de análise (2014/2017) 153

Gráfico 7 – Grau de satisfação com o ensino-aprendizagem, a direção e o funcionamento, as instalações e os serviços e o ambiente, a segurança e a disciplina 155

Gráfico 8 – Distribuição das frequências pelas dimensões dos modelos de gestão e liderança 191

Gráfico 9 – Sucesso escolar em 2012/2013. 282

Gráfico 10 – Número de turmas de 2013/2014 até 2016/2017 303

Gráfico 11 – Evolução do sucesso interno de 2012/2013 até 2016/2017 305

Gráfico 12 – Evolução global do sucesso interno de 2012/2013 até 2016/2017 305

Gráfico 13 – Evolução do sucesso externo de 2012/2013 até 2016/2017 306

Gráfico 14 – Evolução global do sucesso externo de 2012/2013 até 2016/2017 306

Gráfico 15 – Evolução dos rankings das escolas do AE de 2012 até 2016 307

Gráfico 16 – Evolução do abandono escolar (%) em todos os ciclos do AE 307

Gráfico 17 – Evolução das ocorrências disciplinares de 2012/2013 até 2016/2017 308

Gráfico 18 – Ocorrências disciplinares por ciclo de ensino de 2012/2013 até 2016/17 308

Gráfico 19 – Orientação vocacional no 9º Ano (%) de 2012/2013 a 2016/2017 309

Gráfico 20 – Tiveram orientação vocacional (%) por género 2012/2013 a 2016/2017 310

Gráfico 21 – Não tiveram orientação vocacional por género 2012/2017 310

Gráfico 22 – Evolução da angariação de verbas próprias de 2013 a 2016 312

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Fases de desenvolvimento de um espaço europeu de educação 52

Tabela 2 – Afetação das funções da avaliação externa das escolas nos países da UE 64

Tabela 3 – Matriz da análise documental dos relatórios da avaliação externa 348

Tabela 4 – Resultados – Pontos fortes e áreas de melhoria 363

Tabela 5 – Prestação do serviço educativo – Pontos fortes e áreas de melhoria 383

Tabela 6 – Liderança e gestão – Pontos fortes e áreas de melhoria 405

Introdução

Em Portugal, as reformas educativas que têm sido implementadas conduziram a uma evolução qualitativa e quantitativa nos resultados escolares dos alunos portugueses. Esta evolução está relacionada com a globalização e a sua influência nas políticas educativas internacionais e nacionais, existindo nestas políticas globais, uma aposta na equidade e na eficiência dos sistemas educativos, que conduziram a uma evolução no acesso à educação e a uma progressão no sucesso escolar. Esta aposta deve-se ao facto de a educação ser um dos principais motores de desenvolvimento social e económico das sociedades, e da escola ser a responsável pela preparação dos seus alunos como futuros cidadãos dessas sociedades. Contudo, a escola é uma organização e é também uma entidade social complexa, onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, professores, assistentes operacionais e técnicos, pais e encarregados de educação, e a comunidade em geral, onde todos contribuem para uma mesma finalidade que é o sucesso escolar dos seus alunos.

A escola encontra-se no centro da mudança e é considerada como uma unidade dotada de identidade própria e com uma multidimensionalidade única. É vista como uma organização complexa, onde se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares, sendo nesta complexidade, que a liderança e a gestão escolar assumem uma dimensão determinante na melhoria e na eficácia das escolas, uma vez que têm de operar simultaneamente ao nível dos indivíduos e das suas relações pessoais e ao nível institucional e da sua organização. As escolas e em especial os agrupamentos de escolas (AE) são organizações complexas, porque têm de envolver todos no sucesso escolar, numa abordagem sistémica que deve compreender a motivação, a planificação, a gestão, o pensamento, a intuição, o sentimento das pessoas, a cultura organizacional, entre outras. Os AE dada a sua complexidade deverão funcionar então como sistemas abertos, onde deve existir uma aposta na qualidade dos professores, na definição de metas e responsabilidades, na gestão estratégica dos seus recursos e no desenvolvimento de uma ampla colaboração com os parceiros externos às suas escolas, tornando-se os seus líderes, líderes de sistemas.

Hoje vive-se uma grande transformação do mundo que afeta a ciência, a técnica, a economia, a sociedade e a cultura, sendo que essa transformação aumenta a complexidade em todos estes cenários. Essa complexidade deverá ter o seu foco na totalidade, nas redes, na

conexão e na reunificação das partes, integrando o paradigma da complexidade de Edgar Morin, uma vez que o universo é um *cocktail* de ordem, desordem e organização.

A problemática da nossa investigação partiu de um interesse pessoal, no aprofundamento da temática da liderança escolar. O tema definido ao início, orientou todo o trabalho de investigação na exploração de leituras, permitindo delimitar o estudo, guiar a revisão da literatura para a questão central e apontar para os dados que seriam necessários para a concretização desta investigação. Este estudo enquadra-se num conjunto de investigações sobre a liderança escolar, mais especificamente, na liderança de sistemas (Bottery et al., 2018; Cousin, 2020; Elmore, 2006; EPNoSL, 2013; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Pont et al., 2008a; 2008b; Ryan & Armstrong, 2016; Schaub, 2018; Senge et al., 2015). Procuramos dar o nosso contributo para o conhecimento do estado de desenvolvimento desta liderança nas escolas do sistema público em Portugal, e a forma como esta liderança emerge como consequência natural do envolvimento de todos para a melhoria das escolas e para o sucesso escolar dos alunos (Cousin, 2020; Higham et al., 2009; Pont et al., 2008a; 2008b).

A liderança de sistemas vincula-se ao pensamento sistémico e à teoria dos sistemas, sendo atualmente considerada como uma das lideranças mais eficaz, uma vez que as escolas como organizações complexas têm que se desenvolver como sistemas abertos, de forma a conseguirem o seu desenvolvimento organizacional e a sua melhoria, com o imprescindível envolvimento de todos os parceiros (Ambrósio, 2009; Bertrand & Guillemet, 1988; Bilhim, 2013; Clímaco, 2005; Clímaco & Silva, 2015a; Cunha et al., 2007; Elmore, 2006; Minayo, 2011; Morin, 2000; 2009; 2017; Pont et al., 2008a; 2008b; 2008c; Ryan & Armstrong, 2016; Torres, 2013b). Deste modo, a liderança de sistemas é uma liderança de contexto da organização, voltada para os resultados das aprendizagens dos alunos e para o contexto sociocultural, estando, igualmente, associada à melhoria das escolas, ao imperativo moral dos líderes escolares de sucesso, a um claro sentido de sistema e à evidência do controlo, pelo centro, dos profissionais (Cousin, 2020).

Na relação entre o questionamento e o método, consideramos que, para a concretização deste trabalho de investigação, seria determinante a realização de dois estudos empíricos, que poderão ser individualmente significativos, mas será o seu todo que determinará a complexidade deste trabalho de investigação. Os estudos idealizados e realizados foram:

1 – *Estudo de caso único*, de uma história de vida profissional, que corresponde à primeira recolha de dados e que recorre à análise documental dos documentos estruturantes de um AE da região de Lisboa e Vale do Tejo. Serviu para encontrar evidências sobre o papel da liderança de topo na melhoria do sucesso educativo e na redução do abandono escolar e que nos levou à identificação da liderança de sistemas no *modus operandi* dessa liderança.

2 – *Estudo de análise documental de relatórios de avaliação externa de escolas* (AEE) corresponde à segunda recolha de dados, com recurso à análise documental e de conteúdo de oito relatórios de AEE de AE das regiões do norte, centro e sul de Portugal continental, escolhidos através de critérios que os constituíam como uma amostra representativa. Como o nosso intuito era conhecer a "expressão da liderança de sistemas nas escolas do sistema público em Portugal", escolhemos a IGEC como a organização mais adequada para o nosso estudo, porque é a instituição nacional que é responsável pela avaliação de todos os AE portugueses. Esta análise documental e de conteúdo perspetivou identificar indicadores da liderança de sistemas no modelo de AEE e avaliar o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal.

Estes dois estudos empíricos correspondem, assim, a dois subsistemas de um sistema, que é a nossa investigação e tal como referem Yves Bertrand e Patrick Guillemet (1988), estes sistemas que são complexos poderão dar o seu contributo à epistemologia, possibilitando a compreensão mais ampliada do funcionamento dos AE portugueses. Estes dois estudos empíricos permitiram compreender o todo a partir das partes, indo ao encontro das ideias de Edgar Morin (2017), que o todo está na parte que está no todo. A complexidade deste estudo poderá contribuir para uma visão da totalidade, da teia e da rede que defende a conexão, a reunificação das partes e que envolve estes subsistemas/estudos empíricos, dando sentido ao exposto por Edgar Morin (2000) e Maria Cecília Minayo (2011).

Esta tese começa com uma reflexão autobiográfica e divide-se em duas partes, a Parte I corresponde ao enquadramento teórico onde se apresenta a revisão da literatura elaborada, constituída por quatro capítulos. O *primeiro capítulo* aborda o tema das *políticas educativas*. As políticas transnacionais são muito marcadas pela globalização da educação e por organizações mundiais como a UNESCO, a OCDE, a ONU e a UE, que estão a colocar a escola como um elemento central de "homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação" (Teodoro, 2003, p.29). Neste capítulo, é abordada também a influência da educação comparada nas políticas educativas transnacionais

e nacionais, e o referencial da educação comparada por níveis de comparação (níveis geográficos, grupos demográficos e a educação e sociedade). Aborda-se também a comparação mundial em termos dos testes PISA da responsabilidade da OCDE e faz-se ainda uma abordagem à avaliação das escolas da Europa. Segue-se uma análise às políticas educativas em Portugal, onde o sistema educativo atual é o resultado das políticas públicas desenvolvidas nas últimas décadas, numa análise que vai do global até ao local. Estas políticas mundiais da educação pretendem que cada aluno tenha o direito de desenvolver as suas capacidades, de participar na sua sociedade (Lemos, 2013), onde são determinantes a equidade e a eficiência dos sistemas educativos, que contribuem para a evolução do acesso e do sucesso escolar dos alunos e dos sistemas educativos.

O *segundo capítulo* aborda o tema da *escola pública*. A escola é vista como uma organização complexa influenciada por uma regulação transnacional, nacional, intermédia, interescolas e uma regulação sociocomunitária (Barroso, 2013). A realidade das políticas educativas portuguesas, mostra a extraordinária evolução da escola que se abriu sucessivamente a novos grupos sociais e faixas etárias (Diogo & Diogo, 2013) e que hoje tem um papel central na nossa sociedade ao nível do seu desenvolvimento social e económico. Atualmente, as escolas têm de inovar o que implica mudanças na sua cultura escolar e tem de ser pensado como fenómeno multinível (Comissão Europeia, 2018a). A rede de escolas que existiam em Portugal passaram para uma rede de AE (Neto-Mendes, 2018) e são atualmente as mais novas e complexas organizações educativas (Flores, 2005), passando de uma lógica associativa autonómica para uma lógica racionalizadora centralizadora (Lima & Torres, 2020). Sabendo-se que cada escola tem a sua própria cultura, identidade, história (Santos Guerra, 2001), então os AE passaram a ter uma heterogeneidade de contextos, o que desafia a sua governação quotidiana (Torres, 2020) e tornaram-se organizações micropolíticas (Chaínho & Saragoza, 2015), com desafios de grande complexidade (Ventura, Castanheira & Costa, 2006). Os AE vivem atualmente numa hiperburocracia (burocracia aumentada) que mantém os traços da burocracia weberiana e acresce-lhe a burocracia digital ou cibernética (Lima, 2012), pelo que a burocracia não foi combatida, foi antes aumentada (Lima, 2021). A cultura escolar deve fazer emergir as suas vozes (Borges & Castro, 2019) e esta é uma dimensão chave do desenvolvimento das comunidades de aprendizagem (Frost, 2008). No contexto de uma organização escolar, os seus líderes têm de considerar todos os seus parceiros (Kikis-Papadakis, 2015) e é fundamental valorizar a satisfação das pessoas (Ferreira, 2017) e constituir um empenho coletivo de toda a comunidade escolar, para alcançar os seus objetivos educacionais

(Lück, 2013). O sucesso educativo é o foco de todo o trabalho desenvolvido nas escolas, onde todos são necessários para a concretização de uma educação escolar de qualidade e inclusiva, num desafio de mobilização de todos os recursos e atores numa liderança de sistemas (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015b; Cousin, 2020; Hill, 2011; Higham, et al., 2009; Hill, 2011; Nusche & Moorman, 2008). Para alcançar o sucesso educativo muito contribui a redução do abandono escolar e da indisciplina na sala de aula, porque uma maior concentração e uma menor indisciplina na sala de aula proporciona aos alunos aprender mais e melhor.

O *terceiro capítulo* aborda o tema da *avaliação das escolas*. A avaliação é um dos temas que tem sido objeto de uma grande atenção nos últimos anos e que tem tido um grande impacto nas escolas portuguesas, a abordagem neste capítulo envolve a avaliação das organizações escolares que deve ser consequente na perceção dos seus pontos fracos e fortes para conseguir a sua melhoria (Castro & Alves, 2013; Vicente, 2004) e é uma ferramenta eficaz para qualquer organização (Alves, 2009). A avaliação interna das escolas é um processo importante no desenvolvimento organizacional de cada escola ou AE, faz-se ainda, uma abordagem aos modelos de autoavaliação das escolas e ao modelo de autoavaliação CAF, adotado por muitas escolas públicas nacionais. O processo de autoavaliação das escolas é o caminho mais estimulante para a melhoria do ensino e da qualidade da educação (Simons, 1999). Atualmente, o processo de avaliação externa em Portugal é da responsabilidade da inspeção geral da educação e ciência (IGEC). A avaliação externa de escolas (AEE) tem como objetivo ajudar a escola/AE a aperfeiçoar-se com o contributo da autoavaliação (Lafond, 1998) e é um processo da responsabilidade da IGEC, por isso é realizada por agentes externos às escolas e contribui para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação (Guerreiro, 2015). O seu principal objetivo é o de garantir a qualidade com uma revisão sistemática da prestação do ensino para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência (Martins & Seabra, 2022). Aborda-se ainda os ciclos avaliativos promovidos pela IGE e pela IGEC, e onde a autoavaliação e a AEE são consideradas duas abordagens complementares na promoção da eficácia escolar (Clímaco, 2005). Fala-se também da comparação de escolas (Rocha, 1999), que inclui a prestação de contas (*accountability*), a avaliação sumativa e a comparação das instituições (*assessment*). Podemos enquadrar aqui a publicação dos relatórios de AEE que conduzem a um grande impacto nas escolas tanto a nível local, como regional e nacional, e a publicação dos resultados dos alunos nos exames nacionais que faz a seriação das escolas em *rankings* (Casanova, 1992). Esta comparação conduz à comparação referenciada a padrões de desempenho (*benchmarking*).

O *quarto capítulo* aborda o tema da *liderança escolar*. A escola, sendo uma organização complexa, onde se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares, é diferente de outras organizações (Cabral, 2014). Maria do Carmo Clímaco (2005) refere que a direção da escola deve saber mobilizar as suas comunidades profissionais. A essência da mudança é uma "combinação complexa de saberes, saber-fazer e saber-ser, constituindo uma certa forma de influência sobre os outros" (Duluc, 2000). Neste capítulo, abordam-se as teorias e os modelos de liderança, o papel do líder/diretor de escola e todas as tarefas inerentes a este cargo e destaca-se a liderança de sistemas, que é o foco do nosso trabalho de investigação. A liderança de sistemas é um tipo de liderança que envolve todos para o sucesso escolar, tal como um sistema aberto, que está em permanente mudança e ajustamento, fazemos referência à liderança *lean* que se aproxima da liderança de sistemas, uma vez é um sistema metódico de organização e implementação de uma melhoria contínua. As organizações são sistemas porque são constituídas por pessoas que se associam em grupos, para realizar propósitos, mediante estruturas e funções, recorrendo a processos, no contexto humano, inter-organizacional e social, e em continuidade temporal (Pereira, 2004). As implicações da liderança de sistemas são apresentadas como sendo uma liderança, que não garante a melhoria imediata, que obriga a um pensamento do sistema. Apresenta-se a liderança de sistemas nas escolas, onde os líderes de sistemas têm uma visão normativa desta liderança que está associada à melhoria das escolas, das aprendizagens dos alunos e à capacitação dos professores e de outros atores para essa melhoria, com o imperativo moral dos líderes escolares e com o pressuposto do envolvimento de todos na melhoria. Numa liderança de sistemas, os fluxos nas organizações escolares ocorrem de dentro para fora, começam com um propósito moral, passam para o desenvolvimento do pessoal e da organização, numa liderança para o ensino e para a aprendizagem, para a promoção da inovação e da melhoria, com o alargamento das suas redes para a sua melhoria (Higham, et al., 2009; Senge, Hamilton & Kania, 2015). Os líderes de sistemas requerem inúmeras habilidades (influência; negociação; comunicação; interpessoais em liderar e gerir a mudança; *coaching*/mentoria; formação de equipas) e capacidades (planear e estabelecer metas e objetivos; ter pensamento estratégico; identificar e implementar prioridades para a melhoria; motivar; desenvolver outros líderes; desenvolver uma cultura de aprendizagem; e apoiar outras escolas numa liderança em contextos complexos (Hill, 2011).

A Parte II – Trabalho empírico é igualmente composta por quatro partes, três capítulos e as conclusões. O *quinto capítulo* apresenta um conjunto de *considerações epistemológicas*. Começamos por fazer uma análise da evolução epistemológica de vários paradigmas científicos

até ao paradigma da complexidade e ao pensamento complexo, onde se afirma que todo o universo tudo é ordem, desordem, interação e organização (Morin, 2000). Os desafios da complexidade estão em todo o lado e é preciso religar, contextualizar e globalizar as informações e os saberes (Morin, 2002b). A abordagem sistémica consiste no isolamento de um sistema, na sua decomposição em partes, na análise das partes e na inferência das propriedades relativamente a todo o sistema (Bertrand & Guillement, 1988). Passando para a escola que é uma organização complexa, existem múltiplas interferências provenientes do fora político e do fora comunitário (Torres, 2008) que têm impacto nas formas de reação aos contextos formais. Segue-se a abordagem da metodologia, apresentando-se a problemática desta investigação e as respetivas opções metodológicas, a temática da investigação, as questões de partida, os objetivos, as hipóteses e os métodos de investigação, a pertinência deste estudo, a metodologia de investigação e o *design* da investigação com as principais opções metodológicas relativas aos dois estudos empíricos que integram esta investigação.

O *sexto capítulo* integra o nosso primeiro estudo empírico, um *estudo de caso único*. Apresentam-se aqui alguns aspetos referentes às estratégias adotadas pela diretora/investigadora do AE em estudo. Após um pequeno enquadramento conceptual, apresenta-se a metodologia que foi seguida, com a apresentação da problemática, das questões de partida e da análise dos dados. Na recolha dos dados do AE em estudo, apresentam-se os documentos alvo da análise documental, a caracterização do AE no ano letivo 2012/2013 (ano da CAP), sendo este ano letivo aquele que corresponde ao ponto de partida da análise deste estudo de caso único. É apresentada uma análise sumária do projeto de intervenção da diretora/investigadora, da constituição da primeira equipa diretiva (2013/2014 a 2016/2017), do projeto educativo do AE e da relação do projeto de intervenção da diretora/investigadora com o projeto educativo do AE. Faz-se também uma abordagem às estratégias para a concretização do PI/PE e para o cumprimento das metas do AE (2013/2014 a 2016/2017), onde tiveram um papel determinante os projetos de controlo da indisciplina, de auscultação dos alunos e de outros projetos estruturantes de: sucesso escolar; desporto; artes; programa Erasmus+ (cursos vocacionais e profissionais); projetos em articulação com a comunidade, como o de renovação de espaços escolares, de voluntariado e de reciclagem. Apresentam-se os planos de melhoria elaborados no primeiro mandato, a forma como decorreu o envolvimento com a comunidade, a angariação de verbas próprias e a avaliação e acompanhamento de todo o trabalho desde 2013/2014 até 2016/2017. Posteriormente, apresentam-se os resultados alcançados para a melhoria e evolução do AE em estudo, considerando os dados da DGEEC,

dos relatórios das avaliações externas realizadas pela IGE (2008 e 2009) e pela IGEC (2016), a evolução do sucesso escolar interno e externo, a subida nos *rankings* das escolas deste AE, a redução do abandono escolar e da indisciplina, a melhoria da orientação vocacional que permitiu um aumento da oferta formativa e o esquema organizacional do AE em estudo. Conclui-se este estudo com a discussão dos dados sobre a indisciplina, a voz dos alunos na escola, a liderança e o sucesso escolar alcançado e, ainda, a complexidade da liderança deste AE. Foi então possível demonstrar o que ocorreu dentro e fora deste AE e que permitiu identificar a *liderança de sistemas*. Foi possível dar resposta à nossa primeira subquestão: *como um agrupamento de escolas promove a liderança de sistemas e qual(ais) a(s) resultante(s)?* Concretizar o nosso primeiro objetivo: *descrever a liderança escolar de uma unidade orgânica, na prossecução do sucesso educativo, evidenciando a complexidade da sua ação sistémica, designadamente a necessidade de estabelecimento de parcerias estratégicas* e confirmar as nossas duas primeiras hipóteses: *um agrupamento de escolas é uma organização complexa e depende da interação permanente entre as estruturas internas e externas para o seu sucesso*; a *liderança de sistemas é a liderança da escola, enquanto organização complexa, que conduz ao sucesso escolar, designadamente através de parcerias estratégicas.*

O *sétimo capítulo* apresenta o nosso segundo estudo empírico, um *estudo de análise documental de relatórios de avaliação externa de escolas*, implementado pela IGEC. Este estudo dá continuidade ao primeiro estudo empírico, que foi um estudo intensivo e que identificou a liderança de sistemas num AE, como uma liderança que envolve todos os atores internos e externos. Agora, pretendemos analisar o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nos AE portugueses, pelo que se procura compreender de que forma a liderança de sistemas está integrada no modelo de avaliação externa das escolas (AEE) implementado pela IGEC e o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas portuguesas. Inclui-se também neste estudo, o relatório de AEE do AE da região de Lisboa e Vale do Tejo do nosso primeiro estudo empírico, que acrescentando sete outros AE permite uma representação das regiões norte, centro e sul de Portugal continental, definindo a nossa amostra composta por oito AE. O objetivo foi realizar uma comparação entre os AE selecionados, com levantamento de dados nos relatórios referidos, seguida da sua triangulação que nos conduziu a longas descrições das realidades em estudo, proporcionou uma análise dessas múltiplas realidades (AE do norte, cento e sul, com melhores ou piores desempenhos, estando bem e mal posicionados nos *rankings* das escolas e com melhores, medianos e piores desempenhos nas

AEE) e permitiu a elaboração de onze apêndices com a apresentação integral de todos os dados recolhidos.

Este capítulo começa com um pequeno enquadramento conceptual e com a apresentação da metodologia adotada. Tudo começou com a elaboração uma matriz de análise documental e de conteúdo, baseada nos domínios e nas categorias do processo de AEE e que serviu para o estudo de cada um dos nossos AE selecionados (que foram avaliados no ano letivo 2015/2016, ano da AEE AE do nosso primeiro estudo empírico). Foi com base no relatório de AEE do AE do nosso estudo de caso único, que foram definidos os setenta e nove indicadores constantes nas quarenta e duas subcategorias, que se enquadram nas nove categorias e nos três domínios do modelo de AEE e que nos permitiu a elaboração deste estudo de grande dimensão. Foram ainda apresentadas a problemática, as questões de partida e, ainda, os objetivos e as hipóteses definidas para este estudo. Posteriormente, foi realizada uma apresentação e uma análise dos dados dos diferentes domínios da AEE e apresentados os respetivos pontos fortes e áreas de melhoria constantes nestes relatórios de AEE: *resultados* (académicos; sociais; reconhecimento da comunidade); *prestação do serviço educativo* (planeamento e articulação; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens); *liderança e gestão* (liderança; gestão; autoavaliação e melhoria). Por último, foi feita uma discussão dos dados pelos domínios e subcategorias dos relatórios de AEE.

Terminamos este estudo com diversas reflexões, onde se verificou que: os indicadores que integram as subcategorias dos domínios da AEE não foram coincidentes em todos os relatórios, demonstrando diferenças nas análises das diferentes equipas inspetivas; o segundo ciclo avaliativo que foi considerado mais de *accountability* e mais voltado para os resultados, acabou por se centrar mais na monitorização dos resultados, na taxa de abandono escolar e na qualidade do sucesso e não foram valorizados os resultados internos e externos; o foco da IGEC foi para o domínio da prestação do serviço educativo e apontou como necessidade de melhoria nos AE, a gestão articulada do currículo, a articulação curricular horizontal e vertical, os planos de turma e o acompanhamento e supervisão da prática letiva; a maior valorização da IGEC foi atribuída ao domínio da liderança e gestão, tal como já tinha ocorrido no primeiro ciclo avaliativo, onde foi realçada a visão estratégica do diretor, o sentimento de pertença à escola e o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras, embora o último objetivo e a última hipótese não tenham sido completamente corroborados no nosso estudo; existem incongruências, ambiguidades e omissões nos relatórios de AEE analisados no nosso estudo, que estão associadas à controversa escala de avaliação e às diferentes análises das equipas

inspetivas; a apresentação de contraditórios da parte dos AE têm vindo a reduzir. O que parece confirmar a literatura que defende que a IGEC não pode ser a responsável pela construção do modelo de AEE, pela avaliação das escolas e pela resposta aos contraditórios apresentados pelos AE.

O presente trabalho termina com as *conclusões*, onde damos resposta à nossa questão geral de investigação: *Qual a expressão da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?* E ainda às nossas subquestões, avaliamos a consecução dos nossos objetivos e a confirmação ou refutação das nossas hipóteses de investigação. O nosso primeiro estudo empírico, demonstrou o que ocorreu dentro e fora do AE estudado, permitindo identificar a *liderança de sistemas* e deu resposta à nossa primeira subquestão: *Como um agrupamento de escolas promove a liderança de sistemas e qual(ais) a(s) resultante(s)?* Concretizou o nosso primeiro objetivo: *Descrever a liderança escolar de uma unidade orgânica, na prossecução do sucesso educativo, evidenciando a complexidade da sua ação sistémica, designadamente a necessidade de estabelecimento de parcerias estratégicas* e, também, confirmou as nossas duas primeiras hipóteses: (1) *um agrupamento de escolas é uma organização complexa e depende da interação permanente entre as estruturas internas e externas para o seu sucesso*; (2) *a liderança de sistemas é a liderança da escola, enquanto organização complexa, que conduz ao sucesso escolar, designadamente através de parcerias estratégicas.*

O segundo estudo empírico permitiu-nos dar resposta a duas outras subquestões, designadamente: a segunda, *de que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu processo de avaliação externa de escolas?* E a terceira, *como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?* E concluímos que, no processo de AEE da IGEC, todas as subcategorias/indicadores do modelo de avaliação externa têm correspondência com as características da liderança de sistemas. Deste modo, podemos afirmar que a IGEC já integra a liderança de sistemas no seu modelo de AEE, respondendo desta forma à nossa segunda subquestão de investigação: *de que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu processo de avaliação externa de escolas?* E alcançámos a concretização do nosso segundo objetivo: *identificar os indicadores da liderança de sistemas que são, eventualmente, mobilizados pela IGEC na sua avaliação externa das escolas portuguesas.* Quando consideramos a nossa terceira hipótese de investigação: *a IGEC mobiliza alguns indicadores da liderança de sistemas na sua avaliação externa das escolas portuguesas*, podemos confirmar que a IGEC não apenas mobiliza alguns indicadores da liderança de sistemas, mas sim todos esses indicadores no processo de AEE.

Demos também resposta à nossa terceira subquestão de investigação: *como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?* Pois verificámos que a IGEC já consegue avaliar a liderança de sistemas nas escolas públicas portuguesas, mas de forma parcial. A IGEC consegue avaliar de uma forma positiva a liderança de sistemas dos AE, mas indica melhorias em áreas específicas. Podemos verificar também que a AEE pela IGEC ainda se encontra aquém de uma avaliação pertinente do estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal, dadas as ambiguidades e discrepâncias por nós detetadas. Consideramos que ainda não existe neste modelo um pensamento sistémico que mostre a interdependência e o efeito das alterações das partes no todo e ainda falta uma análise da responsabilidade social com o envolvimento da comunidade local. Neste modelo de AEE já existe uma prestação de contas dos AE, mas ainda não se consegue encontrar uma prestação de contas coletiva.

Finalizamos com a nossa questão geral: *Qual a expressão da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal*?

O modelo de AEE implementado pela IGEC, apesar de já contemplar em todas as suas subcategorias os indicadores da liderança de sistemas, continua um modelo muito estandardizado, com orientações e estratégias pré-definidas, impondo-se de fora para dentro, não se adaptando às instabilidades e às mudanças que ocorrem atualmente nos AE. Verificámos que a IGEC não consegue ainda integrar de forma plena as variáveis de contexto dos AE e, por essa razão, não consegue demonstrar a complexidade que existe atualmente nos AE. Falta também dar conta de uma abordagem sistémica com o seu meio envolvente.

Apesar destas limitações, o nosso estudo revela que a liderança de sistemas tem uma expressão significativa nas escolas do sistema público português. Mas que uma avaliação mais adequada do seu estado de desenvolvimento carece de estudos complementares, designadamente os que se propõem no final da conclusão desta tese.

Reflexão Autobiográfica

> O trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida (…) permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Passeggi, 2008, p. 25).

Cada um de nós é um sistema complexo e único que vive em inúmeros níveis de realidade. A realidade presente é o reflexo do seu passado e das suas origens, pelo que cada um e todos são diferentes. Ao fazer uma reflexão autobiográfica, reflete-se sobre o passado, mas, com os olhos no presente e dessa forma, pensa-se no seu futuro, não obedecendo necessariamente a uma lógica linear e sequencial (Abrahão, 2004). As histórias de vida permitem articular os espaços, os tempos e as diferentes dimensões da vida de cada um, explicitando a singularidade do ser e dessa forma perceber o universal (Medeiros & Leandro, 2012). A diferença de cada um depende da sua socialização, de acordo com as suas experiências passadas, presentes e com a sua perspetiva para o futuro (Frison & Veiga Simão, 2011). Assim, cada um de nós é o reflexo da sua formação genética, das suas vivências culturais, do seu contexto familiar e social. Somos cultura(s), produto(s) e ainda produtor(es), aprendemos sempre ao longo de toda a nossa vida.

As minhas origens

Em 1961, os meus pais casaram e saíram da capital portuguesa para se aventurarem numa nova vida, num continente diferente, África. *Emigraram*. Inicialmente, viveram em Sá da Bandeira (Lubango) e depois em Nova Lisboa (Huambo). Foi nesta última e linda cidade angolana que eu e as minhas três irmãs nascemos, crescemos e fomos muito felizes. Estudámos num colégio religioso feminino que nos transmitiu os valores sociais e humanos, as regras de conduta e os métodos de estudo em diferentes áreas, humanísticas, científicas, desportistas e artísticas (aprendemos a bordar, a coser e a pintar). Paralelamente, com os nossos pais aprendemos também a valorizar os outros, a sermos pontuais e cumpridoras, a sermos exigentes connosco mesmas e a sermos um exemplo para os outros. Pensando, hoje, no meu passado, considero que tive uma excelente educação, voltada para os valores, para a cidadania, para a igualdade e para os direitos humanos.

A nossa infância foi muito rica em experiências diversificadas, brincávamos na rua com os nossos vizinhos e amigos, praticávamos vários desportos, convivíamos com os amigos dos nossos pais, passeávamos por muitas regiões de Angola e de Portugal (menos vezes). Em criança pratiquei inicialmente ginástica desportiva e acabei por me dedicar à natação de

competição (bruços e costas). Foi aqui que aprendi a ouvir os outros, a definir metas pessoais para contribuir para as metas coletivas, a lidar com os sucessos e os fracassos, a cooperar e a ajudar os outros, a ter espírito de equipa, a saber o que é o *fair-play* e a ter sentimento de pertença.

Em 1975, eu, as minhas três irmãs e os meus pais viemos a Portugal visitar os meus avós, *eis quando*… todos os portugueses e angolanos começaram a "fugir" de Angola para Portugal, não poderíamos regressar a nossa casa…

Aos treze anos de idade, esta mudança inesperada de país e de vida foi marcante tanto para mim, como para a nossa família. Os meus pais tiveram de começar uma nova vida, partindo do ponto zero, mas, agora, com quatro filhas. Essa experiência transformou-nos, especialmente aos meus pais, a mim e à minha irmã de onze anos, conhecemos o significado da resiliência. A nossa união foi reforçada e conseguirmos todos "renascer". Os meus pais conseguiram que cada uma de nós frequentasse um curso do ensino superior nas áreas do ensino e da saúde.

Ser professora e ser desportista

Foi o meu treinador de natação que, quando eu tinha seis anos de idade, traçou a minha futura "carreira profissional". A forma como se despediu do nosso grupo e como transmitiu a razão pela qual nos iria deixar e mudar de Angola para Portugal, para *aprender* a ser professor de educação física. Isso motivou-me, então, para eu também vir a ser professora de educação física. Tudo o que acontece tem sempre uma razão de ser.

Iniciei então o meu percurso escolar em Portugal, no início do terceiro ciclo, sempre com o meu foco *profissional*. Frequentei o primeiro sétimo ano de escolaridade, sendo cada ano letivo subsequente uma novidade até ao décimo segundo ano e, assim, continuou até ao final da licenciatura. Os meus colegas e eu fomos as *cobaias* desse novo sistema de ensino de 1975/76 até 1980/81, durante o ensino básico e secundário e da nova licenciatura, no Instituto Superior de Educação Física (ISEF) de 1981/82 a 1985/86.

Paralelamente, à minha vida escolar tive sempre a minha vida de desportista. Continuei a ser nadadora de competição por mais dois anos, mas os horários tardios dos treinos impediram-me a mim e à minha irmã de continuarmos na natação de competição. Este foi outro momento muito marcante nas nossas vidas. Comecei então a jogar basquetebol, sem saber uma regra, mas quis mostrar a todos que mesmo aos quinze anos conseguiria ser uma boa jogadora. Tornei-me numa jogadora de "garra", que me conduziu até à seleção portuguesa de basquetebol,

experiência também ela muito importante e enriquecedora, que me permitiu conviver e conhecer pessoas de outras regiões de Portugal e de outros países europeus e americanos.

Mantive sempre o meu foco em ser professora de educação física. Assim, no ensino secundário frequentei o curso de ciências, prestei provas físicas e médicas para entrar no ISEF e, o "sonho de criança" foi concretizado. No final do terceiro ano do curso, obtive o bacharelato e, no quarto ano, decidi começar a lecionar (escolhi um horário compatível com o da faculdade) e, aí, tive a certeza de que esta era a minha verdadeira vocação. Nesse ano, para além da área da educação física escolar obrigatória, escolhi a área de educação física especial e reabilitação, que me permitiu lidar com os problemas da deficiência. Paralelamente, realizei o curso de treinadora de basquetebol, ministrado pela federação portuguesa de basquetebol. Estas opções valorizaram bastante a minha formação inicial, o meu currículo e a minha experiência profissional e pessoal.

A vontade de ser professora de educação física sempre fez parte de mim, encanta-me fazer os alunos gostarem da disciplina, da atividade física, dos valores associados ao desporto e faço, permanentemente, o paralelismo das atividades das aulas com a vida do quotidiano. Sei que o desporto é uma ferramenta social poderosa que consegue reunir pessoas de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e socioeconómicas, sendo ainda importante na melhoria da saúde física e mental, na promoção de uma cidadania ativa e na inclusão social. O desporto e a educação física são um bom ponto de partida para a promoção da educação baseada nas competências para a vida.

O meu percurso como docente seguiu os procedimentos habituais, lecionei alguns anos em Lisboa e efetivei numa escola do litoral alentejano. Esta experiência foi também muito enriquecedora porque vivi, pela primeira vez, sozinha e conheci outras realidades sociais e culturais. Passei por novas escolas, novos alunos, novas realidades sociais e culturais e concluí a profissionalização em serviço em 1992, na então Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Pretendia realizar o mestrado em supervisão pedagógica, mas adiei esse meu projeto em prol da família que, entretanto, constitui, fui mãe de dois filhos. Só em 2007 retomei esse meu objetivo de fazer o mestrado, mas, agora, na área da administração escolar.

Como docente participei ativamente em todas as escolas onde lecionei, desenvolvi inúmeros projetos e desempenhei todos os cargos de liderança intermédia. Em 1997, vivi a primeira experiência de encerramento de uma escola e da fusão de duas escolas na baixa de Lisboa. Nesse ano, por falta de instalações desportivas, fui a coordenadora da primeira

biblioteca *open space* de Lisboa e tive formação de catalogação dada pela DREL de Lisboa. Seis anos mais tarde, esta escola, de que tanto gostava, encerrou e esse acontecimento fez-me saber/aprender que nada é para a vida toda.

É importante referir que, desde que comecei a lecionar, realizei inúmeras formações (acreditadas ou não) que me enriqueceram como pessoa e como professora. Facultaram-me conhecimentos diversos e novas formas de trabalhar com os meus alunos e de colaborar nas estruturas organizacionais das escolas. Estes conhecimentos contribuíram bastante para a melhoria do trabalho que desenvolvi em sala de aula com os meus alunos, possibilitando-lhes um desenvolvimento equilibrado nos domínios psicomotor, socioeducativo, intelectual e cultural e também contribuiu para a melhoria dos desempenhos das escolas onde lecionei.

Um professor tem de ser o líder da sua sala de aula. Há quem defenda que um líder nasce líder, outros consideram que um bom líder se vai construindo e formando. Eu considero que desde sempre tive o espírito de líder, uma vez que liderava os recreios das escolas, as brincadeiras da rua, dinamizava diversas atividades, defendia os colegas que eram *gozados/maltratados* pelos outros e também lidero a sala de aula. Considero que desenvolvi a minha própria identidade profissional, devido ao cruzamento dos conhecimentos teóricos que adquiri, das práticas docentes que desenvolvi, das práticas desportivas que realizei e dos afetos, da autoridade e do respeito que sempre consegui promover, ao longo de quase quatro décadas, como professora de educação física.

O desafio da liderança escolar

Nunca fui só professora, ao longo da minha carreira docente participei ativamente nas estruturas organizacionais das escolas onde lecionei e fui assessora da comissão administrativa provisória (CAP); avaliadora de professores e membro da comissão coordenadora de avaliação docente (CCAD) e da secção da avaliação do desempenho docente (SADD); coordenadora de biblioteca/mediateca, de departamento, de diretores de turma, do desporto escolar, do observatório de avaliação da escola, do plano anual de atividades (PAA), do projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária); delegada de grupo; diretora de instalações e de turma; equipa de horários, de tutoria, do secretariado dos exames e das provas globais e do exames nacionais do ensino secundário (ENES); membro da assembleia de escola, de formação de turmas e de tutorias, do conselho pedagógico (CP) e do projeto computadores, redes e internet na escola (CRIE); professora do desporto escolar (basquetebol e *hip-hop*) e de organização de eventos; utilizadora da plataforma *moodle* e dos quadros interativos. Para além

dos cargos desempenhados, envolvi-me nos projetos das escolas e idealizei inúmeros projetos para melhorar o desempenho escolar e organizacional destas "minhas" escolas.

Em virtude das minhas vivências, experiências e realidades sociais acabei por optar em 2007, por um novo desafio e uma nova formação, o mestrado em administração escolar, porque seria um desafio maior para mim. Considero que todos os cargos desempenhados me permitiram conhecer muito bem a escola por dentro, tinha já uma visão global e interna da escola. Mas, com a especialização em administração escolar consegui ver a escola de cima, de um outro ângulo, mudando completamente a minha visão da organização escolar, passei a ver a escola de uma forma holística, tanto interna como externamente.

Na sequência da abertura do concurso para diretor do agrupamento de escolas do concelho onde lecionava, muitos colegas e funcionários, pediram-me para me candidatar ao cargo de diretora. Aceitei esse desafio como missão e elaborei um projeto de intervenção (PI) para resolver as fragilidades das escolas deste agrupamento, baseado nas minhas experiências pessoais, na valorização das pessoas e das relações interpessoais, tendo contado também com o apoio e a colaboração de alguns colegas. Acabei então por me tornar a primeira diretora de um mega agrupamento e com esta função passei a desempenhar outros cargos, presidente do conselho administrativo (CA), do CP e da SADD e membro do conselho local de ação social (CLAS) e do conselho municipal de educação (CME). Elaborei candidaturas ao programa Erasmus+ que foram aprovadas e financiadas, de modo a permitirem a mobilidade de muitos alunos e professores para formação em países europeus. Foi uma experiência rica, única e muito motivadora para toda a nossa comunidade educativa, tivemos a possibilidade de organizar todo o agrupamento, criar uma estrutura comum em todas as escolas, apostar na comunicação interna e externa, definir metas e gerar o sucesso educativo individual e coletivo.

O sucesso dos alunos e a motivação coletiva foi o foco orientador do trabalho desenvolvido pela equipa diretiva, desde o primeiro dia, sempre a pensar em alcançar os objetivos e as metas definidas no meu PI e no projeto educativo (PE) do agrupamento. Contudo, para envolver todos os membros desta comunidade tive de os motivar e ser eu própria um exemplo. Acabámos por conseguir promover o sucesso, reduzir o abandono escolar e a indisciplina, melhorámos a qualidade das aprendizagens, dos resultados escolares e do serviço prestado e envolvemos toda a comunidade educativa. Foram idealizados projetos de apoio ao sucesso e foi proporcionado a cada um o seu "poder" individual para o bem comum. No final do mandato, os objetivos propostos no nosso PE foram largamente ultrapassados e foi possível

reduzir as desigualdades, que existiam anteriormente. Conseguimos tornar-nos num *grupo de jazz* (referido no meu PI), onde cada um desempenhou o seu papel numa harmonia coletiva, embora muitas vezes se tenha de ter improvisado (Barrett, 2012).

Uma liderança nunca separa o pessoal do profissional, porque estes dois aspetos estão sempre ligados entre si. Contudo, existem alguns traços e algumas qualidades que um líder deve ter e que se enquadraram na minha postura no desempenho deste cargo. Essas qualidades foram apresentadas por Adair (2000), personalidade, humildade, entusiasmo, confiança, carácter, coragem, integridade, imparcialidade, firmeza, trabalho, persistência, disciplina, respeito, verdade e servir de exemplo. Mas, por outro lado, qualquer liderança é uma responsabilidade partilhada e deve capitalizar as qualidades de cada um, uma vez que todas as pessoas são capazes de algum tipo de liderança. Nas palavras de Prahalad (2012), os líderes precisam de ter uma saudável quantidade de humildade, útil nos momentos de sucesso, de coragem nos momentos de fracasso e de humanidade em todos os outros momentos.

Retornando às vivências apresentadas anteriormente, passo a enquadrá-las nos níveis de realidade social apresentados por Jean-François Chanlat (1990) e de Eugène Enriquez (2012). Estes começam na própria pessoa (primeiro nível de realidade social), dando sentido à sua vida como ser simbólico e cultural no tempo e no espaço, motivando-se e aprendendo com sentido. Cada um de nós depende dos outros, pelo que tem de viver em diversos grupos, o familiar, o escolar, o social, o profissional, o desportivo, o religioso, etc. (segundo nível de realidade social). Ao longo da minha vida, integrei inúmeros grupos e esses grupos pertenceram/pertencem a organizações (terceiro nível de realidade social), com a sua própria estrutura formal e informal. Também estas organizações se agrupam em instituições (quarto nível de realidade social) que são as responsáveis pela estruturação das sociedades, permitindo a paz social e coletiva, que se integram nas transformações resultantes da globalização.

Sou professora há trinta e nove anos e todas as minhas vivências estão muito direcionadas para a instituição *Escola* e para os *alunos*. Esta instituição é ainda muito conservadora, burocrata e de rotinas, por essa razão a mudança e a inovação são sempre muito difíceis de alcançar. No entanto, se cada um der o seu contributo pessoal para a melhoria da sua escola, este vai refletir-se no seu trabalho, na sua motivação no dia a dia e contribuirá certamente para o sucesso dos seus alunos. É importante "dar voz" aos alunos e trabalhar para eles, porque a escola é para os alunos. A mudança na escola tem obrigatoriamente de passar pelo trabalho colaborativo, pelo envolvimento de todos (alunos, professores, pais e

encarregados de educação e parceiros da comunidade), pela motivação, união e sentimento de pertença a uma comunidade e por uma liderança forte. Segundo Fullan e Hargreaves (2001), "as autobiografias e narrativas da nossa experiência podem propiciar excelentes oportunidades de reflexão pessoal, de reanálise dos nossos objetivos e identificação do modo como podemos e queremos mudar" (pp. 124-125).

Onde estou, o que sou hoje … sou o resultado das inúmeras experiências vividas ao longo da minha vida nas diferentes instituições, organizações, grupos e do EU como pessoa. Foi a minha experiência de diretora de um mega agrupamento e o trabalho desenvolvido ao nível da liderança e gestão que condicionou o tema para a minha tese de doutoramento. O meu trabalho como a primeira diretora de um mega agrupamento de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo e o trabalho coletivo da equipa da direção, dos docentes, dos funcionários, dos pais e encarregados de educação, dos alunos (em especial), e dos parceiros da comunidade, contribuiu para o cumprimento das metas estabelecidas para a melhoria dos resultados escolares e para a redução do abandono escolar e da indisciplina. Entendo que esse trabalho se enquadrou no modelo da liderança de sistemas, uma das lideranças que nos pode levar ao sucesso educativo. Com este meu trabalho de investigação procurei um novo desafio e mais conhecimento na área da liderança (liderança de sistemas) e pretendo contribuir para o conhecimento científico abordando uma problemática que tanto me fascina.

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (Freire, 1996, p. 28).

PARTE I – Enquadramento Teórico

Um dos primeiros propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual este fenómeno se relaciona

(Coutinho, 2015, p. 59)

Capítulo 1 – Políticas Educativas

1.1. Políticas educativas transnacionais

> A globalização não é um incidente passageiro nas nossas vidas. É uma mudança das próprias circunstâncias em que vivemos. É a nossa maneira de viver atual (Giddens, 2017, p. 29).

Pensar e estudar a educação exige um enquadramento no fenómeno da globalização, como um fenómeno diversificado que interfere em inúmeras dimensões, incluindo a educativa. A globalização tal como a estamos a viver, não é apenas uma coisa nova, é também algo revolucionário, é económica, política, tecnológica e cultural e é a razão que leva ao reaparecimento das identidades culturais em diversas partes do mundo (Giddens, 2017).

Atualmente, vivemos numa época que evoluiu com o impacto da ciência, da tecnologia e do pensamento racionalista e é a globalização que está a reestruturar as nossas formas de viver. A influência desta globalização tem acontecido devido ao progresso dos sistemas de comunicação, registado a partir do final da década de 1960 e é um erro pensar-se que esta "só diz respeito aos grandes sistemas, como a ordem financeira mundial, (...) também influencia aspetos íntimos e pessoais das nossas vidas" (Giddens, 2017, p. 23).

A globalização não é um processo simples, é uma rede complexa de processos que exerce pressão lateral, para cima e para baixo, criando novas zonas económicas e culturais dentro e acima das nações (Giddens, 2017). O Estado-nação acabou e as "nações tornaram-se meras «$ficções$»" (Giddens, 2017, p. 219). Assim, embora não pareça realista falar de governação acima do nível do Estado-nação, foram já dados alguns passos para a criação de uma estrutura demográfica global, como a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da União Europeia (UE). Nas palavras de Giddens (2013), a UE é vista como uma resposta inovadora à globalização e poderá servir de modelo para outras organizações similares. A UE corresponde a uma forma pioneira de governação transnacional, onde os Estados membros abdicam de um determinado grau da sua soberania nacional, para se sujeitarem a diretivas, regulamentos e decisões judiciais de instituições europeias comuns e, simultaneamente, tiram proveito de benefícios políticos, económicos e sociais que resultam da sua participação nesta comunidade europeia.

Para entender a relação entre a globalização e o Estado, é necessário identificar três problemas centrais: "garantir uma infraestrutura para a acumulação contínua e o desenvolvimento económico, tal como a disponibilização de uma mão de obra diversamente

qualificada; assegurar um nível de ordem e coesão sociais; legitimar as desigualdades inerentes ao sistema“ (Dale, 2010, p. 1100). A educação é uma das dimensões que foi fortemente influenciada por esta globalização e tornou-se progressivamente um tema central nos debates políticos, a nível internacional e nacional. O estado atual da educação, nas palavras de Roger Dale (2010), é, fundamentalmente, o reflexo da relação entre o capitalismo e a modernidade, sendo que a modernidade se baseia na regulação e na emancipação.

Roger Dale (2010) refere que o Estado foi transformado pela *Nova Gestão Pública* (desenvolvimento da forma política do neoliberalismo) e já não é um Estado nacional, uma vez que os seus efeitos se enquadram numa *Governança Educacional Multiescalar* (figura 1). Neste esquema, é possível perceber a “escala de governança: supranacional, nacional e subnacional; as instituições de coordenação: Estado, mercado, comunidade e “lar”; as atividades de governança: financiamento, propriedade, fornecimento e regulação” (Dale, 2010, p.1106). Este esquema permite verificar que as atividades podem ser desenvolvidas, separadamente ou em conjunto, tanto pelo Estado, como pelo mercado, pela comunidade e pelo lar, numa relação entre as escalas do global, do nacional e do subnacional.

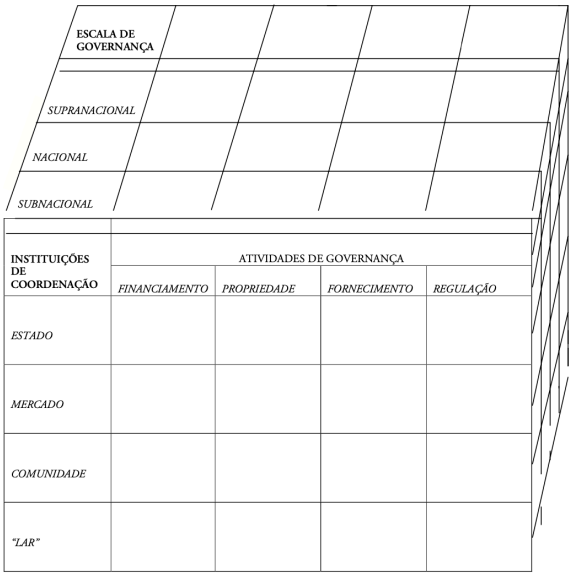


Figura 1 - Governança educacional multiescalar

Fonte: Dale (2010, p. 1106)

1.1.1. A globalização na educação mundial

A educação tem sido uma das dimensões sistematicamente implicada em processos globais e regionais de mudança social, nos últimos setenta anos. Desde meados do século XX, a educação começou a ser analisada numa perspetiva global, tendo originado o aparecimento

de instituições transnacionais que começaram a "orientar" a educação global. Em 1945, foi constituída a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), criada numa perspetiva humanista, para intervir nos campos da educação, da ciência e da cultura. Em 1958, a Comissão Europeia (CE) surge com a intenção de defender os seus interesses em todos os níveis, incluindo a educação. Em 1961, é constituída a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico), uma organização económica intergovernamental, que procura estimular o progresso económico e o comércio mundial, tendo voltado também a sua atenção para a área da educação. Foi a partir de 1990, que a OCDE assumiu um papel central no Movimento Global da Reforma da Educação (GERM – *Global Education Reform Movement*), movimento que teve a sua origem na década de oitenta, com dois grandes objetivos, tornar as escolas mais eficientes e adaptá-las à nova configuração da competição económica entre Estados e regiões (Teodoro, 2020).

Entretanto, a UNESCO, com a mercantilização da educação e com a falta das contribuições financeiras dos Estados Unidos da América e do Reino Unido, mergulhou numa crise financeira, sentida ainda nos dias de hoje, o que a tem impedido de ser tão influente quanto o esperado, ao nível da definição das políticas educativas mundiais. O espaço de influência da UNESCO na educação foi ocupado, então, pela OCDE, que continuou a alimentar a GERM, associando o crescimento económico e a teoria do capital humano à necessidade de melhorar a educação. A OCDE passou a ter o papel de agente na transnacionalização das políticas educativas e de mediador do conhecimento (Teodoro, 2020). Esse papel tem sido associado ao exercício de um tipo particular de poder, designado por "*soft power*, ou modo *soft* de regulação" (Teodoro, 2020, p. 285), que corresponde aos processos de vigilância mútua e à pressão entre pares, associado à sofisticação e reorganização do trabalho estatístico da OCDE.

A OCDE desenvolveu, posteriormente, uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, o Programa Internacional de Avaliação do Aluno (PISA), que foi lançado em finais dos anos noventa, tendo apresentado o seu primeiro estudo no ano 2000 e sendo, presentemente, um dos principais meios de intervenção da agência no setor educativo (Carvalho, 2013).

1.1.2. A globalização na educação europeia

A União Europeia (UE) é um dos influenciadores da globalização, enquanto ator político tem procurado posicionar-se, através da cooperação política, de programas específicos, e de documentos orientadores ou de estratégia política (Martins, 2014). Os atores políticos internacionais e a UE têm definido objetivos, valores, orientações, metodologias de impacto ao

nível da educação e da formação nos seus países. A UE também tem influenciado as políticas dos Estados-membros, designada como *europeização*, que à semelhança da globalização, também tem tido dificuldade em impor-se como conceito forte (Martins, 2014). Esta temática é abordada por vários autores dos quais se destaca Kevin Featherstone (2003), que considera a europeização como um processo estruturado e estruturante, que identifica alguns níveis de atuação da UE, nomeadamente, a criação de instituições europeias, o impacto da adesão e integração à/na UE ao nível nacional e como resposta à própria globalização. Na perspetiva de Claúdio Radaelli (2003), a europeização é descrita como os processos de construção, difusão e institucionalização de regras formais e informais, procedimentos, paradigmas políticos, estilos, crenças e normas partilhadas, que começam por ser definidos e consolidados na elaboração das políticas públicas e da política da UE, que posteriormente são incorporados no discurso nacional, nas suas identidades, nas estruturas políticas e nas políticas públicas.

Muitos dos mecanismos políticos instituídos pela europeização são do tipo *vertical*, que corresponde ao lugar onde a política ocorre, na distinção do europeu e do nacional e, do tipo *horizontal*, que corresponde ao processo, onde não há imposição, para a conformidade aos modelos políticos da UE, havendo um ajuste à Europa baseado no mercado e nos padrões de socialização (Martins, 2014; Radaelli, 2003). Assim, os mecanismos verticais baseiam-se nas pressões adaptacionais e os horizontais nos mecanismos de enquadramento (figura 2).

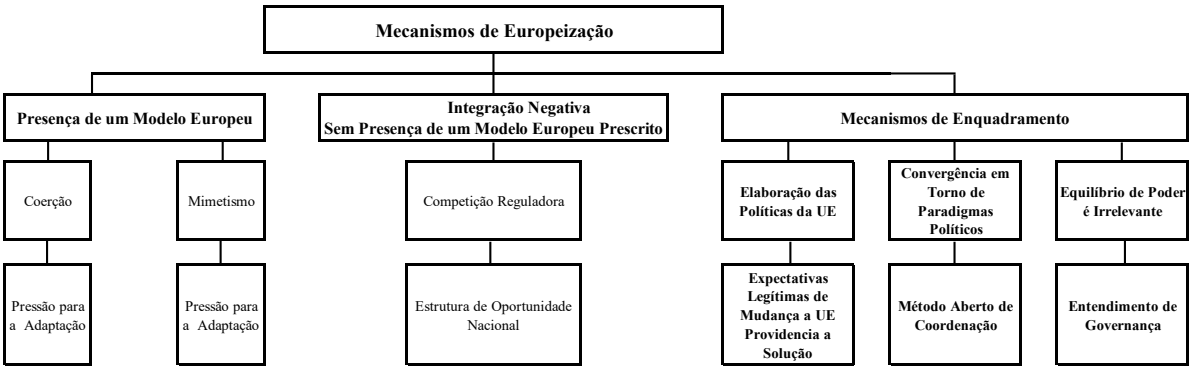


Figura 2 – Mecanismos de europeização

Fonte: Própria adaptada de Radaelli (2003, p. 30)

Um outro conceito que também é importante salientar é o da *unionização*, que engloba um conjunto de processos, a partir de um entendimento de integração europeia, que pode ser compreendido, nas conexões e dependências mútuas entre o nível europeu e o nível nacional de políticas e governança (Martins, 2014). A unionização significa um processo de comparação entre países, e, ainda, iniciativas conduzidas pela UE que permitem a criação de modelos

conjuntos. A Europa tem funcionado, de acordo com António Nóvoa e William Dejong-Lambert (2002), como um ideal normativo, de abordagem comum, que tende a influenciar e organizar as políticas educativas nacionais. Estes autores advertem para o facto de que a maioria das decisões políticas, nesta área, ainda serem tomadas a nível nacional, embora já no quadro de um espaço europeu de educação.

As políticas da UE têm desenvolvido inúmeros programas europeus, que têm contribuído para a implementação das políticas comunitárias. A CE começou a desenvolver alguns programas europeus no final dos anos 1980, tendo-se destacado: o Programa ERASMUS (para a promoção da mobilidade dos estudantes do *ensino superior*); o PETRA (para a promoção da *formação profissional* e preparação de jovens para a vida adulta); o EUROTECNET (rede europeia de tecnologia para a formação); o LÍNGUA (promoção do conhecimento em línguas estrangeiras). No entanto, após este período de implementação, estes programas tiveram de ser reestruturados. Contudo, o momento-chave da história das políticas europeias da educação ocorreu em 1992, com o Tratado da UE ou Tratado de Maastricht. Foi neste tratado que se edificaram várias propostas na área da educação (Ertl & Phillips, 2006; Martins, 2014).

No ano de 1995, começaram a surgir alguns programas que se tornaram determinantes nas políticas europeias, destaca-se o Programa Sócrates (ensino geral e superior) e o Programa Leonardo da Vinci (formação profissional). Mas, foi com o Livro Branco sobre a *Educação e Formação, Ensinar a Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão das Comunidades Europeias, 1995) que, no ano de 1996, a CE propôs a convergência das políticas educativas, para enfrentar a globalização e a perda de competitividade europeia (Gaspar, 2007).

A década de noventa encerrou com a criação de um *Espaço Europeu de Educação* e a Estratégia de Lisboa, em 2000, tornou-se um momento decisivo para uma nova conceção e metodologia, sobre a construção das políticas europeias para a educação. Roger Dale (2008) sistematiza as principais etapas dessa construção, nos seus modos de governação, mecanismos e propósitos (tabela 1) e apresenta, nesse processo, três fases: a *primeira* corresponde ao período anterior à Estratégia de Lisboa, que se refere à *qualidade* como base de comparação sobre o que poderia tornar os sistemas mais eficazes, mas que acabou por conduzir a ferramentas de avaliação; a *segunda* refere-se à construção do Espaço Europeu de Educação pelo *método aberto de coordenação*, que foi o método escolhido em Lisboa e que possibilitou ultrapassar as limitações na política europeia por duas vias de integração, a da regulação e a do consenso, o

que possibilitou a convergência regional com a diversidade nacional; a *terceira* refere-se à *aprendizagem ao longo da vida* como um programa integrado único e que levou a uma nova geração de programas de educação da UE entre 2007 e 2013.

Tabela 1 – Fases de desenvolvimento de um espaço europeu de educação

Fases	Governação	Mecanismos	Propósito	Europa
Fase I Pré-Lisboa	Grupos de Trabalho dos Estados-Membros (EM)	Indicadores	Conceção Comum de Educação	Coordenadora de Experiências Nacionais Definidora de 'Qualidade'
Fase II Lisboa (2000-2005)	Método de Coordenação Aberta (MAC)	*Benchmarks* Boas Práticas	Identificação de Problemas e Coordenação Políticas Comuns, Meios Diferentes	Orquestradora de uma Visão Funcional e de Escala de Governação Educacional
Fase III Lisboa (Pós revisão de médio prazo)	Quadro de Referência Único (Aprendizagem ao Longo da Vida)	Metas (ex: Investimento)	Objetivos Comuns Via Comum	Criadora de Novos Setores Europeus de 'Política Social' e 'Política do Conhecimento'

Fonte: Própria adaptada de Dale (2008, p.21)

Os principais desafios estratégicos da agenda de Lisboa, na área da educação e formação, foram/são: a antecipação da necessidade da criação de competências para uma economia de conhecimento; a generalização no acesso à aprendizagem ao longo da vida; a universalização da educação pré-escolar; e a redução do abandono e do absentismo escolar. Quando, em 2008, ocorreu a crise financeira internacional, a UE teve de dar resposta para superar as suas dificuldades e promover o seu crescimento económico, no início de 2011. A Estratégia 2020, conhecida por EUROPA 2020, corresponde a uma estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo (Comissão Europeia, 2010; Martins, 2014). Assim, ao nível da educação, foram estabelecidas metas e *benchmarks* que se tornaram muito exigentes, para os países mais débeis ao nível das suas qualificações, como foi o caso de Portugal.

O relatório *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States* (Eurydice, 2013) realça a forma como os Estados têm conseguido concretizar as metas propostas e as estratégias nacionais adotadas na educação. Os dois principais indicadores deste referencial, desde 2011 até 2020, são: a redução de 10% do abandono escolar precoce e o aumento de 40% da população, entre os 30 e os 34 anos, com ensino superior. Estas são, então,

as grandes metas europeias, com adaptações e ajustamentos às metas sociais nacionais que, no caso de Portugal, tem seguido os valores indicados para a UE.

O abandono escolar é um dos indicadores que expressa as desigualdades nos desempenhos dos sistemas educativos. Contudo, tem-se verificado nos últimos vinte anos, uma tendência de queda deste indicador nos vários países da UE e de Portugal, embora, no nosso país, os valores percentuais dessa descida sejam superiores aos da UE. Entre 2008 e 2012, a descida destes valores, em Portugal, foi mais acentuada, mas, entre 2012 e 2013, a tendência da queda destes valores estabilizou e Portugal apresentou, em 2013, uma taxa de 20% do abandono escolar, enquanto a taxa de abandono da UE era de 12% (Martins, 2014).

A UE tem apresentado orientações para a qualidade e para a equidade nas suas políticas educativas e na organização dos sistemas educativos, onde se destacam:

- O *Quadro Europeu para a Qualificação* (QEQ), para a aprendizagem ao longo da vida, pretende fomentar a mobilidade dos cidadãos entre países (reforçando recursos como o *Europass*, o Programa *Erasmus* e o Sistema de Transferência de Créditos) e que, em Portugal, conduziu à implementação do Quadro Nacional de Qualificações, em 2010.

- A *Oferta Educativa, o Currículo e a Organização dos Sistemas*, onde o QEQ permitiu o reconhecimento dos percursos e das qualificações nacionais. A este respeito, Thijs Bol e Herman Werfhorst (2013) apontam as principais diferenças nos sistemas de educação e formação: as vias seguidas por alunos com diferentes níveis de aptidões escolares, a extensão das competências profissionais específicas proporcionadas pelos sistemas e o nível de padronização nacional de regulamentos, financiamento e exames. Nos últimos anos, tem sido reforçado e valorizado o ensino profissional na Europa e a Estratégia 2020 reconhece o ensino profissional como um instrumento de grande valor para melhorar os níveis de empregabilidade. No caso português, desde 2005, que se iniciou a migração do ensino profissional para as escolas secundárias.

- O *Ensino Superior e o Processo de Bolonha*, conduziu a uma série de reformas nacionais em torno de linhas de ação que transformaram a maioria dos sistemas de ensino europeus (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008) com a adoção de um sistema facilmente inteligível e de graus comparáveis; a implementação de um sistema baseado em dois ciclos e um terceiro de qualificação para doutoramento; o estabelecimento de um sistema de créditos; a promoção da mobilidade; o desenvolvimento de uma cooperação europeia para se garantir critérios de qualidade; a promoção da dimensão europeia do ensino superior; o foco na aprendizagem ao

longo da vida; a inclusão de instituições e estudantes do ensino superior; a promoção da atratividade da área europeia de ensino superior; os estudos doutorais e as sinergias entre a área europeia de ensino superior e a área europeia de pesquisa.

A Declaração de Bolonha teve, também, como interesses fundadores o aumento da competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior (Eurydice, 2009; Martins, 2014). "As possibilidades abertas de um espaço europeu para a educação poderão ser um contributo relevante para a afirmação de uma identidade cultural e política da Europa e preponderante nas decisões para a definição de um projeto europeu" (Martins, 2014, p. 707).

1.1.3. A globalização na educação, do global ao local

Na década de noventa, começaram a ser publicados vários trabalhos, que apontavam para uma nova perspetiva, no campo de análise das políticas educacionais, a educação comparada, que pretendia abarcar o seu objeto de estudo tanto local como global (Teodoro, 2003). Estas grandes organizações internacionais começaram a desenvolver inúmeros trabalhos empíricos, relatórios, estudos e outros, que têm permitido até hoje inúmeras análises comparativas, que acabam por orientar as políticas educativas de todos os países do mundo. A escola, como fenómeno global que é, tem visto a sua afirmação e o seu desenvolvimento muito influenciado pela localização dos países e das regiões no sistema mundial (Barroso, 2005; Teodoro, 2003). A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação dos modelos de organização escolar e de organização pedagógica que abrangessem um crescente número de alunos (Teodoro, 2003).

Ao longo de todo o século XIX, a escola tornou-se num elemento central de "homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação" (Teodoro, 2003, p. 29). A educação moderna defendia a escola pública como o grande *equalizador* das sociedades. Hoje, a comunidade internacional está comprometida com o direito à educação e à equidade (Capucha, 2010; European Commission, 2015a; Lemos, 2013; OECD, 2018a; Teodoro, 2003).

A preocupação com a equidade está nas agendas das diversas organizações internacionais desde 2000, e as preocupações, com a equidade e a eficiência dos sistemas de educação e formação, constam das finalidades essenciais para a competitividade e coesão social, definidas na Estratégia de Lisboa, em 2000 (Lemos, 2013). Esta preocupação com a equidade, comum à OCDE e à UE, enquanto questão central das políticas da educação, pretende que cada aluno tenha o direito de desenvolver as suas capacidades, de participar na sua

sociedade, sendo esta a condição indispensável para a consecução de outros fins, sociais e económicos. Valter Lemos (2013) identifica três fases nas políticas públicas de educação: a igualdade de acesso (direito de todos à frequência da escola independentemente da sua origem); a igualdade de tratamento (a prestação a todos de igual serviço educativo); a igualdade de resultados e competências (engloba os resultados e as condições de obtenção dos mesmos).

Alguns estudos têm procurado definir indicadores para a equidade e para a eficiência nos sistemas de educação que articulam o contexto, o processo, os resultados internos e os resultados externos (Lemos, 2013; Meuret, 2001), os quais podem ser sistematizados em três áreas de organização: as condições de acesso e participação em cada nível educativo e em cada via ou percurso escolar; a atribuição e alocação de recursos, como a distribuição de professores, do tempo de ensino ou do material pedagógico; as condições de aprendizagem e o processo de ensino, incluindo os níveis de segregação ou inclusão na organização do acesso a cada escola e na constituição das turmas, do currículo e das práticas pedagógicas.

Valter Lemos (2013), relativamente à equidade, refere que é necessário proceder a uma análise, avaliação ou manipulação das variáveis anteriores, de acordo com a sua categorização, em dois grupos, os *resultados internos* do sistema escolar, que se reportam ao percurso dos alunos (frequência, abandono, transição, retenção, diplomação e competências) e os *resultados externos*, que se reportam aos efeitos sociais e económicos da educação, como o rendimento privado e público, o emprego, os níveis salariais, a participação social, a criminalidade, entre outros fenómenos.

Com esta análise das políticas educativas internacionais, é possível verificar que a aposta na equidade e eficiência dos sistemas educativos, está a contribuir para uma evolução do acesso e do sucesso nos sistemas educativos. No caso português, existiu uma significativa progressão nos últimos cinquenta anos, ao nível da progressão das condições de equidade, na progressão do sucesso escolar e na queda significativa do insucesso escolar. Comparando esses resultados com os obtidos por outros países da OCDE, verifica-se que os resultados de Portugal são semelhantes na equidade, mas o mesmo não se verifica no sucesso (Lemos, 2013).

1.2. A influência da educação comparada nas políticas educativas transnacionais e nacionais

> Grande parte das pesquisas de educação comparada tem como objeto os sistemas de educação, mas, às vezes, essa focalização tem sido mais implícita do que explícita, e as unidades de análise nem sempre foram claramente definidas (Bray & Jiang, 2015, p. 169).

Desde meados do século XX que a educação passou a ser analisada numa perspetiva global. A expansão da escola, que foi controlada essencialmente pela Igreja durante muito tempo, com o desenvolvimento da economia no mundo capitalista, passou para a alçada do Estado-Nação. Surgiram, então, um conjunto de organizações internacionais de natureza intergovernamental que passaram a atuar ao nível da educação, da ciência, da cultura (ONU; UNESCO), no campo financeiro e na ajuda ao desenvolvimento (Banco Mundial - BM; Fundo Monetário Internacional - FMI) e no plano da cooperação económica, a OCDE. Esta última acabou por dar um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais. A formulação das políticas educativas começou a depender da "legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos 60, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional" (Teodoro, 2015, p. 861).

António Teodoro (2015), tendo por base as ideias de António Nóvoa (1998), referiu que essas redes assentaram numa conceção de educação comparada, em torno de quatro aspetos essenciais: a ideologia do progresso; o conceito de ciência; a ideia do Estado-nação; e a definição do método comparativo. A *ideologia do progresso* manifestava-se pela equação "educação=desenvolvimento", onde a expansão e a melhoria dos sistemas educativos assegurariam o desenvolvimento socioeconómico. O *conceito de ciência* foi identificado com a educação comparada por ter o papel de estabelecer as leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos, da racionalização do ensino e da eficácia das políticas educativas. A ideia do *Estado-Nação* decorria da ideia de nação como uma comunidade privilegiada de análise, que considerava as diferenças e as semelhanças entre dois ou mais países. O *método comparativo* propunha o problema da recolha e da análise dos dados e, ainda, a própria construção dos dados e dos seus enquadramentos teóricos.

Desde a década de noventa do séc. XX que a OCDE tem interferido nas políticas educativas adotadas nos diferentes Estados-membros (ou associados). Essa influência manifesta-se pela necessidade de responder a uma agenda global baseada na comparação e, sobretudo, na competição dos desempenhos dos sistemas educativos. A obsessão com os resultados e os desempenhos torna os governos e os atores políticos prisioneiros de uma espécie de Jogos Olímpicos das nações, onde se colocam os sistemas educativos, sob a forma de *ranking*, em termos da sua eficácia (Green, 2002; Teodoro, 2015). Este tipo de comparação está a tornar-se uma arma muito poderosa para quem controla os "significados" do que é comparado.

A origem da educação comparada parece ter sido despertada com a publicação do livro de George Bereday, *Comparative Method in Education* (Bray, Adamson & Mason, 2015), sendo este, até hoje, um livro essencial sobre a educação comparada. Do ponto de vista do método, a educação comparada passou por três fases. A primeira ocorreu no século XIX, com uma orientação científica designada por *pegar emprestado*, a segunda ocorreu na primeira metade do século XX, quando se relacionaram os sistemas de educação com as sociedades, que foi designada pelo *período da predição* e a terceira etapa foi o *período de análise*, quando se procurou fazer evoluir a teoria, os métodos, os procedimentos e os instrumentos comparativos.

Mark Bray, Bob Adamson e Mark Mason (2015) salientaram ainda os trabalhos de Bray e Thomas (1995), quando estes publicaram o trabalho intitulado *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses* onde apresentam um quadro/cubo, com o referencial da educação comparada por níveis de comparação relativos aos estudos educacionais (figura 3). Na face frontal deste cubo estão representados os sete níveis geográficos, na face superior encontram-se os grupos demográficos e na face lateral a educação e a sociedade.

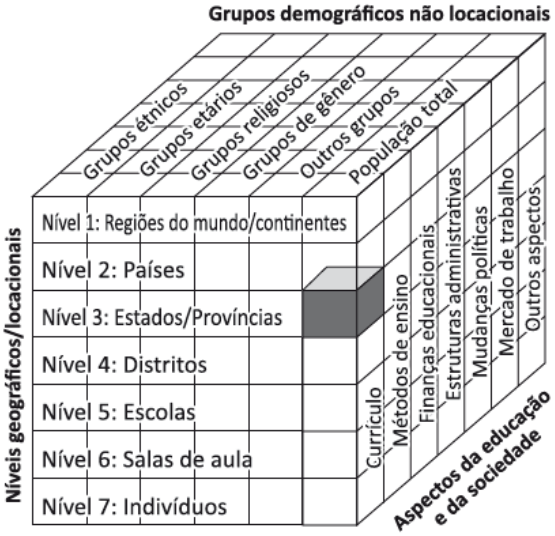


Figura 3 – Quadro referencial para análises na educação comparada

Fonte: Bray, Adamson & Mason (2015, p.35)

Estes autores verificaram que grande parte das pesquisas ocorriam apenas num só nível, negligenciando, o facto dos níveis mais baixos serem moldados pelos padrões existentes nos níveis acima deles e vice versa. Ao criarem este referencial alertaram para a importância das análises em estudos comparativos serem conduzidas nos múltiplos níveis, tornando-as mais holísticas e multifacetadas. Deste modo, sugeriram que os investigadores deveriam reconhecer

as limitações das suas análises e a influência mútua de outros níveis dos fenómenos educacionais.

As instituições transnacionais como a UNESCO, a UE e a OCDE (pelo seu programa PISA) têm sido responsáveis pelas políticas educativas mundiais e nacionais (cf. 47-54). Contudo, a OCDE passou a ter um papel dominante na educação no início da década de oitenta e as reformas da educação tornaram-se uma obsessão. Três palavras-chave passaram a dominar o discurso reformador na década de noventa, embora variando de acordo com o contexto nacional ou local: competitividade; *accountability* (prestação de contas); e performatividade (Teodoro, 2010).

Foi no final dos anos noventa que a OCDE lançou o programa PISA, cuja origem correspondeu à ideia de aplicar o rigor da pesquisa científica à política educacional (Schleicher, 2018). Em 1995, numa reunião em Paris, com a representação de 28 países, foi proposto, por Andreas Schleicher, a realização de um teste global, que permitisse que todos os países comparassem os resultados dos seus sistemas educativos, pelo que foi realizado um estudo piloto. Nas palavras de Schleicher (2018), o objetivo do PISA não era criar mais um nível de responsabilização de cima para baixo, mas ajudar as escolas e os responsáveis pelas políticas públicas a mudar o seu olhar do interior para o exterior, para o professor, ou para a escola, ou para o país vizinho. De acordo com este autor, o PISA pretende recolher dados de alta qualidade, combinando-os com as informações relativas aos resultados sociais que, posteriormente, serão disponibilizados aos professores e aos responsáveis pelas políticas públicas permitindo-lhes tomar decisões mais informadas. Esta ideia atraiu os melhores pensadores do mundo e mobilizou centenas de educadores e cientistas dos países participantes. Em 2018, participaram no Programa do PISA, noventa países, representando 80% da economia mundial.

Os Estados envolvidos no PISA dispõem-se a mostrar-se aos outros e a submeterem-se a uma examinação, através de auditorias, avaliações e *rankings* (Carvalho, 2013). Neste contexto, o PISA é portador e difusor de regras sobre as relações entre Estados nacionais e entre estes e as agências internacionais, colocando os decisores políticos nacionais num exercício repetido de mútua observação num espaço "competitivo-cooperativo" mundial. Assim, a adesão e a participação das autoridades nacionais no PISA estão fortemente ligadas a

> elementos simbólicos como: a procura de um posicionamento no mundo das nações avançadas e nos seus fóruns de políticas e de *expertise*; o estatuto atribuído à OCDE como organização especializada; e a sua representação como instância produtora de saber de referência para decisão política (Carvalho, Afonso & Costa, 2011, p. 69).

O Programa PISA é, então, um inquérito internacional de avaliação dos sistemas educativos que ocorre de três em três anos, em vários países da OCDE, para monitorizar os resultados das escolas e dos alunos, identificando os seus problemas (Rosa, 2020). Este programa procura avaliar as competências dos jovens de 15 anos, nos domínios da leitura, da cultura matemática, da cultura científica, da resolução colaborativa de problemas e da literacia financeira. Interessa-se também pelos dados contextuais (socioeconómicos e culturais dos países e das famílias), pelos dados das instituições escolares, das classes, dos tipos de pedagogia e dos dados pessoais relativos aos alunos.

O PISA é "um produto 'vendável', pois o número de países e regiões participantes tem vindo a aumentar" (Rosa, 2020, pp. 301-302). Deste modo, a OCDE, através do PISA, surge como um *ministério global de educação*, promovendo os seus currículos e os sistemas padronizados de avaliação (Rosa, 2020; Sjøberg, 2017). Tal como refere Vítor Rosa (2020), o PISA está inserido na *Big Science* que corresponde à "economia política da ciência decorrente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)" (Rosa, 2020, p. 299), sendo que esta *Big Science* pressupõe orçamentos importantes, equipas numerosas, instrumentos e laboratórios de grandes dimensões e a produção de enormes quantidades de dados (*Big Data*). Os *Big Data* abrangem o volume, a velocidade, a veracidade, a variedade e o valor dos dados e ajudam na "criação de confiança e a redesenhar a educação" (Rosa, 2020, p. 300).

Os dados recolhidos através do PISA, ao serem disponibilizados pela OCDE, vão promover os "fatores de produção" (professores, equipamentos, edifícios, produção de diplomas, etc.) e contribuem para o desenvolvimento económico e social das nações, através da educação. Estes dados criam um grande impacto e permitem um retrato "dos alunos, dos estabelecimentos de ensino, dos conteúdos, dos métodos, das técnicas pedagógicas, dos professores e dos encarregados de educação" (Rosa, 2020, p. 304).

Elsa Estrela (2020) refere que na sequência dos resultados obtidos pelos alunos portugueses no PISA, em 2003 e 2006, foram tomadas medidas em Portugal, como o Plano Nacional da Matemática, o Plano Nacional da Leitura, o Plano Nacional de Ensino de Português e ainda houve um aumento de carga horária semanal nas disciplinas de ciências (ensino secundário). Deste modo, as "narrativas construídas trans e supranacionalmente estão a provocar uma reconfiguração do conhecimento curricular, acelerando o esgotamento da gramática da escola e, consequentemente, do currículo" (Estrela, 2020, p. 295). Considera esta

autora que o discurso e os projetos da OCDE (como o PISA) emergem como legitimação das políticas curriculares nacionais.

Apesar do PISA ser o programa de maior impacto mundial, estão a surgir também outros testes de aplicação mundial, como é o caso do TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), que abrange a matemática e a física, e do PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), que incide sobre a leitura. Estes dois novos programas são realizados pela Associação Internacional de Avaliação da Educação (*Association for the Evaluation of Educational Achievement* - IEA).

Os três questionários internacionais, o PISA, o TIMSS e o PIRLS, na opinião de Vítor Rosa, João Maia, Daniela Mascarenhas e António Teodoro (2020), estão a tornar-se uma referência para a governação nos campos da educação e da formação. Estes autores promoveram uma análise comparativa entre estes três questionários internacionais, relativos a Portugal. As suas revisões bibliográficas e documentais mostraram como os resultados podem ser reformulados ou reinterpretados pelos diferentes atores sociais e que são vistos, pelos decisores políticos e pelas organizações, como uma "ferramenta de comparação dos sistemas escolares, reveladora de pontos fortes e pontos fracos" (Rosa, Maia, Mascarenhas & Teodoro, 2020, p. 94). A análise comparativa destes testes, por regiões, demonstra que os resultados do PISA, nos três domínios avaliados (leitura, matemática e ciências) têm vindo a melhorar em Portugal. No entanto, melhorou na matemática no TIMSS, mas piorou no PIRLS ao nível da leitura. Todos estes estudos centram-se na avaliação dos alunos, pelo que foram designados por ILSAs (*International Large-Scale Assessments*) e todos eles se dotaram de recursos humanos, metodológicos e tecnológicos.

Os trabalhos sobre a participação de Portugal no PISA, no TIMSS e no PIRLS são poucos e muito restritos nos seus campos de abordagem (Carvalho & Costa, 2009; Conselho Nacional de Educação, 2013). Vítor Rosa, João Maia, Daniela Mascarenhas e António Teodoro (2020) referem que este estudo deu alguns contributos para a educação em Portugal e também noutros países, no sentido de melhorar e conhecer os estudos do PISA, do TIMSS e do PIRLS, numa ótica comparativa. Contudo, a análise correlacional entre os resultados destes três testes, por regiões da NUTS III e destes, com o PIB/por habitante (não se verificaram correlações significativas entre o PIB/por habitante e os RM[1]), não foi tratada em qualquer outro artigo, abrindo desse modo, a novos caminhos de investigação.

[1] Resultados médios.

1.3. Avaliação das escolas na Europa

> Os sistemas de educação e de formação de alta qualidade são essenciais para proporcionar aos jovens o conhecimento e as competências adequados e assim apoiar o desenvolvimento social e económico da Europa (Eurydice, 2015, p. 13).

A União Europeia (UE) considera os sistemas educativos e a qualidade da educação fundamentais para o crescimento económico, sendo esta a sua prioridade máxima. Deste modo, tem vindo a ser valorizada a melhoria da qualidade e da eficácia da educação e nela tem aumentado o investimento em toda a Europa, situação verificada no quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação 2020. Os ministros da educação da UE reconheceram, em maio de 2014, a importância de apoiar as instituições de educação e formação e de fomentar uma cultura da melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem na Europa. O comissário europeu da educação, cultura, juventude e desporto, Tibor Navracsics, salientou a importância do trabalho que tem sido desenvolvido sobre a avaliação das escolas e da rede *Eurydice* (rede de informação sobre a educação na Europa) para a qualidade da educação (Eurydice, 2015).

O relatório da rede Eurydice (2015), *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*, baseou-se nos aspetos chave das estruturas e da organização da avaliação externa e interna das escolas na Europa e promoveu um projeto piloto no ano letivo 2013/2014. Este relatório faz um retrato de trinta e dois sistemas educativos, que correspondem aos vinte e sete países da UE e, ainda, a cinco países europeus fora da UE (Albânia; Macedónia; Montenegro; Servia; Turquia), sobre as modalidades de avaliação da qualidade das escolas e compara os desempenhos dos sistemas de avaliação externa (figura 4 e 5) e interna (figura 6 e 7) das escolas europeias, analisa os procedimentos, instrumentos, qualificações dos avaliadores, bem como, a utilização dos seus resultados. Este relatório apresenta uma análise comparativa e específica dos perfis nacionais e a partilha de conhecimentos relativa à melhoria da qualidade dos sistemas educativos. A avaliação das escolas na Europa está a evoluir, adotando abordagens mais inclusivas, holísticas e baseadas no diálogo, acompanhando a monitorização ou a melhoria da qualidade das escolas europeias nas atividades educativas de ensino e da aprendizagem e nos aspetos da gestão escolar.

Portugal está em linha com a maioria dos países da UE na maioria dos procedimentos da avaliação externa (figura 4), embora não realize uma avaliação de riscos, nem existe a observação de aulas no processo de avaliação externa.

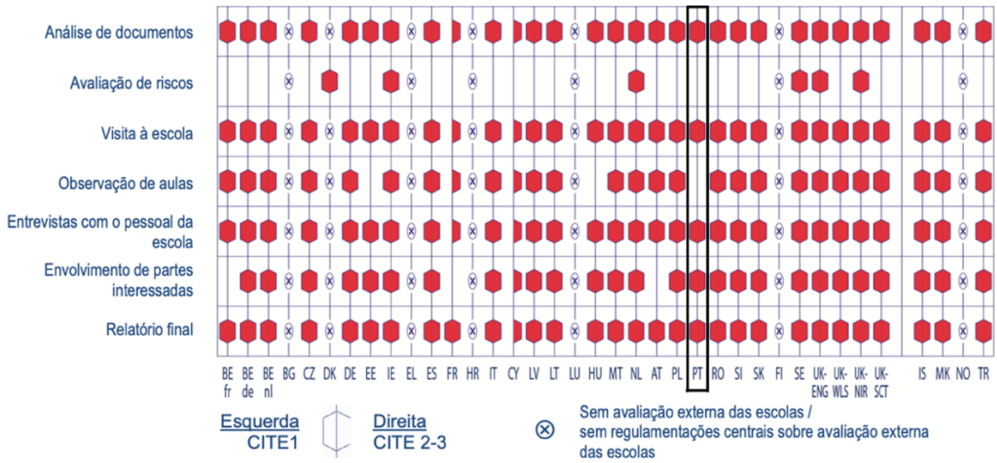


Figura 4 – Procedimentos da avaliação externa das escolas na Europa em 2013/2014
Fonte: Eurydice (2015, p. 24)

Quanto ao uso dos dados da avaliação externa (figura 5), existe uma maior variação relativamente aos países da UE, as escolas portuguesas seguem as recomendações de melhoria resultantes do processo de avaliação externa, também existe acompanhamento dos avaliadores externos e as escolas têm obrigatoriamente que realizar um plano de melhoria. Contudo, não existem recursos adicionais, formação adicional, ações disciplinares e ações de valorização.

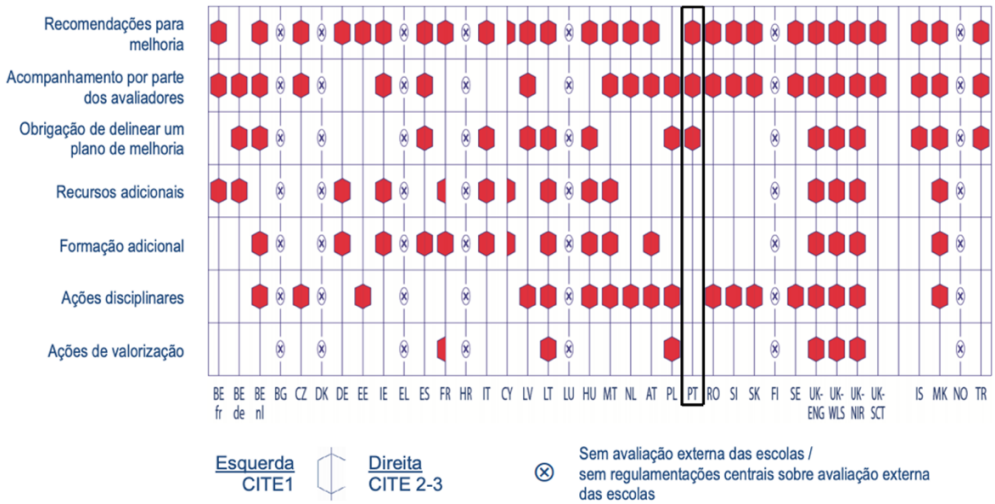


Figura 5 – Tipologia dos resultados da avaliação externa das escolas na Europa em 2013/2014
Fonte: Eurydice (2015, p. 32)

Portugal está em linha com a maioria dos países da UE, nas medidas de apoio aos avaliadores internos, embora não realize fóruns online, nem recorra a especialistas externos, nem as escolas têm qualquer apoio financeiro no seu processo de avaliação interna (figura 6).

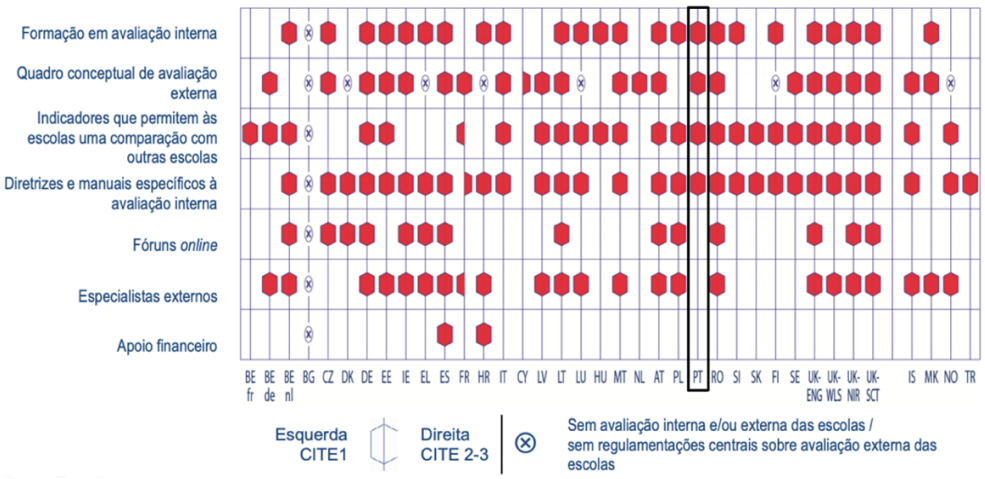


Figura 6 – Medidas de apoio à disposição dos avaliadores internos nas escolas na Europa em 2013/2014
Fonte: Eurydice (2015, p. 45)

Portugal está em linha com a maioria dos países da UE relativamente à utilização da avaliação interna para a sua melhoria (figura 7). No nosso país, as escolas utilizam a avaliação externa para a melhoria nas escolas, as autoridades centrais têm em consideração a avaliação interna no processo de avaliação externa e as autoridades locais também a consideram. Mas, em 2013/2014 a publicação não era obrigatória.

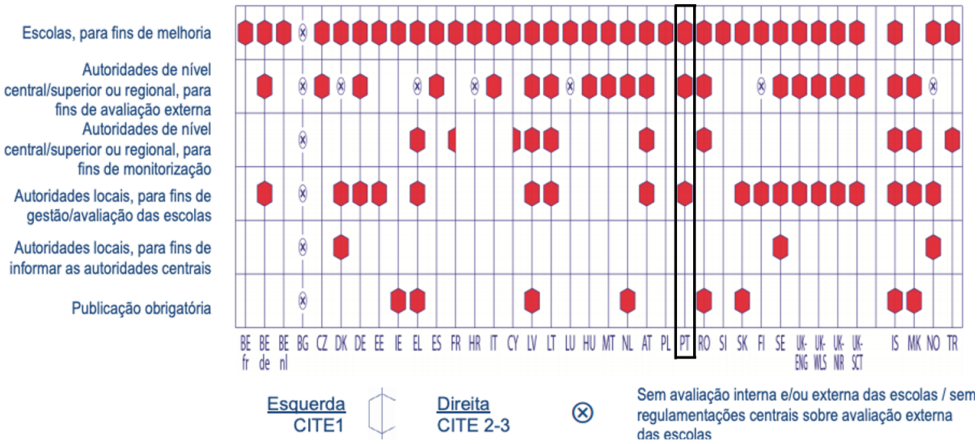
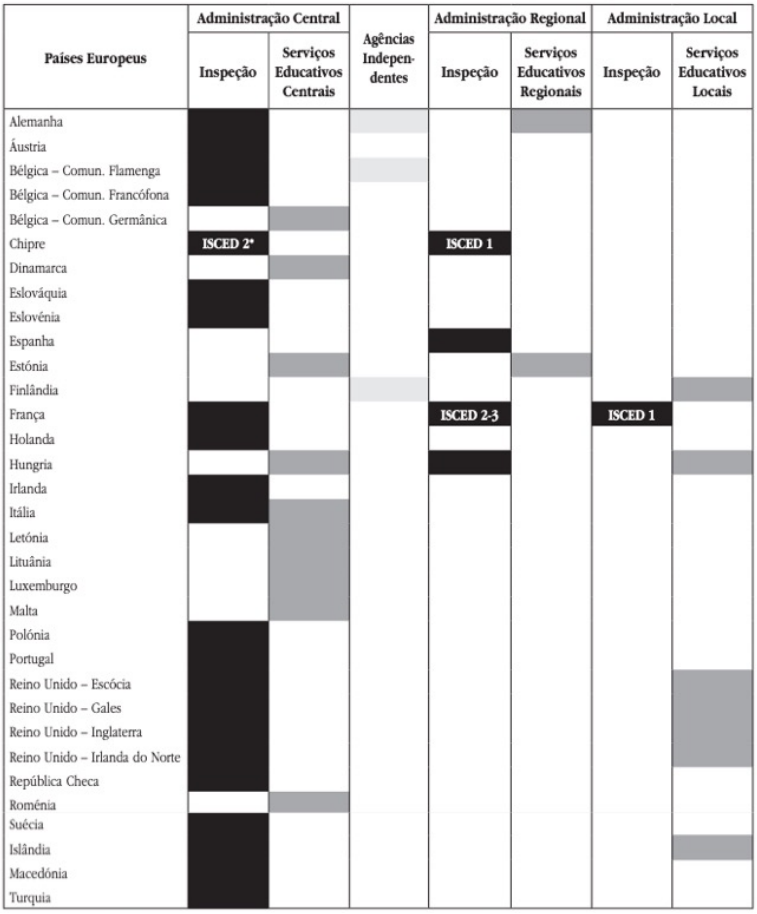


Figura 7 – Utilização e utilizadores dos resultados da avaliação interna nas escolas na Europa em 2013/2014
Fonte: Eurydice (2015, p. 49)

David Justino e Sílvia Almeida (2016) fazem também uma abordagem a este relatório comparativo da rede Eurydice e apresentam uma análise das instituições nacionais responsáveis pela avaliação externa das escolas, recorrendo aos perfis publicados neste relatório. Os resultados estão sintetizados (tabela 2) e referem-se aos países europeus ou a Estados com sistemas educativos autónomos e com características particulares.

Tabela 2 – Afetação das funções da avaliação externa das escolas nos países da UE



Fonte: Justino & Almeida (2016, pp. 35-36)

Os autores tiveram em consideração o nível de centralização/descentralização distinguindo as situações em que a responsabilidade de conceção e implementação é dos serviços da administração central, regional ou local. Em cada uma destas situações, identificaram a existência de corpos de inspeção ou de outros serviços educativos responsáveis pela avaliação. Por último, consideraram ainda a existência de organizações independentes (não integradas na administração pública) que desempenham na totalidade ou em parceria algumas das tarefas da avaliação externa das escolas. Salientaram a existência de problemas de associação de alguns casos às categorias construídas, sendo que esses problemas decorrem, em grande parte, da existência de serviços de administração desconcentrada ou descentralizada do Estado, do papel das autarquias na partilha de funções avaliadoras ou mesmo de processos de descentralização de competências em função dos ciclos de ensino. É possível verificar que Portugal está em sintonia com a maioria dos países europeus. Em Portugal a Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED) corresponde ao nível 1 (1º e 2º ciclos do ensino básico), ao nível 2 (3º ciclo do ensino básico) e o nível 3 (ensino secundário).

No relatório da qualidade da educação europeia, destacam-se as suas principais conclusões (Eurydice, 2015, pp. 7-12), ao nível da *avaliação externa das escolas* os autores salientam que: a inspeção de nível central é responsável pela avaliação externa das escolas na maioria dos países; os critérios usados na avaliação externa das escolas apresentam com frequência um elevado nível de estandardização; num número muito limitado de países utilizam-se abordagens baseadas na análise de risco e atividades de valorização do perfil; a utilização dos resultados da avaliação revela diferentes conceções relativamente à prestação de contas das escolas. Ao nível da *avaliação interna das escolas* os autores salientam que: a avaliação interna encontra-se estruturada em diferentes graus, pelas autoridades de nível central/superior de cada país; quase todos os países colocam medidas de apoio e ferramentas ao dispor das escolas para fins de avaliação interna. Relativamente às *relações entre avaliação interna e avaliação externa das escolas* verificou-se que: em vinte e seis dos sistemas educativos, as escolas não só efetuam a sua avaliação interna como também são avaliados por avaliadores externos; em dois terços dos sistemas educativos em que coexistem estes dois tipos de avaliação (externa e interna), os resultados da avaliação interna fazem parte da informação analisada durante a fase preliminar da avaliação externa.

David Justino e Sílvia Almeida (2016) referem que a tendência dos Estados europeus para institucionalizarem modelos de avaliação externa das escolas, ocorreu num contexto de reconfiguração dos modos de regulação coerciva da educação e, em Portugal, essa tendência assenta em

> dinâmicas isomórficas identificáveis desde as origens oitocentistas da formação do sistema nacional de ensino e dos princípios da escola de massas. Ainda que os contextos sejam diferenciados e os instrumentos de avaliação e controlo se apresentem mais sofisticados, as dinâmicas institucionais mantêm-se dentro dos mesmos princípios fundadores (Justino & Almeida, 2016, p. 49).

O papel da inspeção educativa tem sido muito importante tanto no nosso país, como em quase todos os países que se preocupam com a educação e com a formação dos seus cidadãos. Se pretendermos fazer uma comparação relativamente à forma como outros países recorreram às suas inspeções nacionais, para fazer a avaliação das suas escolas, poderemos consultar os trabalhos de alguns autores e de alguns organismos institucionais. Destacamos a SICI (*Standing International Conference of Inspectorates*) que é um organismo que integra as inspeções de trinta e oito países europeus, e que tem contribuído para a globalização das ações de avaliação das escolas a um nível europeu e internacional. O seu trabalho é divulgado de

diferentes formas, entre elas no seu sítio da internet. A SICI foi criada em 1995 e não existe nenhuma organização na Europa que tenha acesso a tanta informação relativa à qualidade das escolas e à educação comparada (SICI, 2016). A informação recolhida permite melhorar o trabalho das inspeções nacionais e torná-la acessível aos responsáveis políticos para que possam tomar as decisões políticas mais adequadas à sua realidade.

A SICI tem como visão "*Better Inspection, Better Learning*" e tem vindo a desenvolver vários planos estratégicos. Atualmente os seus grandes objetivos são: apoiar a melhoria das inspeções e das competências profissionais dos inspetores; promover e apoiar a parceria e a cooperação entre as inspeções; participar ativamente no debate internacional acerca da avaliação e da melhoria da qualidade na educação. Tendo por plano de fundo estes objetivos, a SICI definiu ações-chave para cada um deles e elaborou o seu plano estratégico até 2020.

Ao nível europeu, as inspeções têm tido uma importância enorme para a melhoria e qualidade da educação e a temática da avaliação institucional passou a estar associada às questões da autonomia e da qualidade. Foi em Julho de 2004, que o *Office for Standards in Education* (OFSTED) publicou um extenso relatório intitulado *Improvement through inspection: An evaluation of the impact of OFSTED's work*, que avalia o impacto das inspeções na qualidade da educação, ao longo de vários anos até 2003. Este relatório revela o modo como as inspeções inglesas responderam às mudanças na política educativa ao nível do currículo, da avaliação, da autonomia das escolas, entre outros. É importante realçar o trabalho inspetivo que tem sido desenvolvido no Reino Unido que, a par da sua larga experiência, tem contribuído e servido de referência à maioria dos países europeus, destacam-se os trabalhos desenvolvidos pelas inspeções escocesas *Her Majesty's Inspectorate of Education* (HMIE), inglesas OFSTED e irlandesas *Education Training Inspectorate* (ETINI).

Realça-se ainda o trabalho que tem sido desenvolvido pela OCDE com a publicação de vários trabalhos, entre eles o "*Education at a Glance - OECD Indicators*" que fornece informações importantes sobre a produção das instituições educacionais; o impacto da aprendizagem em todos os países; o acesso, a participação e a progressão na educação; os recursos financeiros investidos na educação; e os professores, o ambiente de aprendizagem e a organização das escolas. Em 2008, foi publicado *Education at a Glance OECD Indicators* (OECD, 2008, pp. 411-496), sendo, no capítulo *The learning environment and organization of schools*, apresentados seis indicadores (tempo que os alunos passam na sala de aula; relação aluno-professor e a duração das aulas; ordenado dos professores; tempo que os professores

estão a ensinar; uso das avaliações e comparações nos sistemas educativos; nível de tomada de decisão nos sistemas educativos) importantes nesta análise, sendo realizada uma primeira sistematização da informação sobre o papel das avaliações externas. Realça-se ainda o lema da OCDE nesta área: *Together, we create better policies for better lives*.

Na sua publicação, em 2020 (OECD, 2020), o foco da OCDE foi para o ensino e a formação profissional, o mercado de trabalho e os resultados sociais dos profissionais diplomados, bem como os recursos humanos e financeiros investidos nas instituições profissionais. Foram apresentados dois novos indicadores um, sobre a forma como os sistemas de educação e o treino profissional diferem no mundo e o outro sobre a taxa de conclusão do ensino secundário. Existe um capítulo específico dedicado à qualidade e à participação no ensino secundário. A sua edição de 2021 (OECD, 2021), inclui o foco na equidade, no progresso da educação e dos resultados associados à aprendizagem e ao mercado de trabalho e a forma como são afetados pelo género, pelo *status* socioeconómico, pelo país e pela sua localização regional. São ainda apresentados dois novos indicadores sobre os mecanismos e as fórmulas utilizados para alocar os recursos públicos às escolas e sobre a taxa de abandono dos docentes. Toda esta informação é apresentada anualmente pela OCDE e permite a qualquer país europeu, ou de outros continentes fazer uma análise comparativa dos diferentes indicadores da educação.

1.4. As políticas educativas em Portugal, no quadro internacional

> As políticas educativas resultam da reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos, de forma a atraírem os investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios (Baixinho, 2017, p. 115)

A relação entre as políticas educativas nacionais e as iniciativas de assistência técnica das organizações internacionais, pode ser ilustrada com o exemplo de Portugal, um país semiperiférico no contexto europeu, onde as autoridades portuguesas estabeleceram relações privilegiadas com diferentes organizações internacionais, no campo educativo (Teodoro, 2003): entre 1955 e 1986 a OCDE influenciou a educação portuguesa, primeiramente, de 1955 até 1974, ao nível da expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, do planeamento educativo, da modernização da administração, da criação de novas universidades e da reforma do ensino superior; a UNESCO exerceu a sua influência entre 1974 e 1975, período da crise revolucionária, na gestão democrática das escolas (autogestão), na democratização do sucesso educativo, na educação permanente, da superação da divisão social do trabalho no acesso e na organização do sistema de ensino; o BM influenciou entre 1976 e 1978, após a normalização da revolução, no ensino superior de curta duração, na contingentação do acesso ao ensino

superior (*numerus clausus*) e no reforço dos poderes da administração central da educação; a OCDE voltou a influenciar Portugal entre 1979 e 1986, período que antecedeu à entrada de Portugal na CEE (Comunidade Económica Europeia)/UE e na (re)criação do ensino técnico e profissional.

Este retorno da influência da OCDE integrou Portugal no grupo de países que participavam no programa *Exame*, que veio a orientar uma lei de bases que considerou esse *exame* como uma "auditoria externa à situação da educação, que fosse complementar de um outro exercício de observação e reflexão" (Teodoro, 2003, p. 49). As políticas educativas portuguesas foram, então, influenciadas pelo processo de renegociação da sua inserção no sistema mundial, baseada em cinco razões: a viragem da economia portuguesa para o espaço europeu nos anos sessenta; a revolução de abril de 1974; o fim do ciclo do império; o processo de integração na CEE, atualmente UE; e a participação na primeira fase da união económica e monetária (Teodoro, 2010).

O Estado-nação regula os seus sistemas com base nas orientações internacionais. Assim, o conceito de *regulação nacional* aplica-se ao conceito de *regulação institucional* (Barroso, 2006) e corresponde à forma como as autoridades públicas exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo. A proposta apresentada por João Barroso (2005) sobre a regulação, enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, é um bom referencial para a sua conceptualização sistémica, destacando-se que a regulação visa assegurar o equilíbrio, a coerência e a mudança sustentada dos sistemas sociais; os processos de regulação assentam na normatividade que orienta e regula o funcionamento do sistema e também na ação individual e coletiva dos atores; os processos de regulação tendem a integrar-se em complexos interativos ou sistemas de regulações múltiplas, sendo o Estado uma dessas fontes de regulação.

A regulação é sempre uma correção complementar dos mecanismos de autorregulação e visa o seu reforço, não se restringindo à ação exclusiva do Estado ou de qualquer outra autoridade legítima. O sistema educativo que atualmente conhecemos, ou seja, o conjunto de recursos e atores, de regras e instituições, que asseguram o seu funcionamento e organizam a intervenção do Estado, é o resultado das políticas públicas desenvolvidas nas últimas décadas e permite-nos compreender a atual configuração do sistema educativo, bem como os atuais padrões das políticas públicas portuguesas na área da educação (Rodrigues et al., 2016). No caso português, as políticas da educação foram bastante influenciadas pela revolução de abril de 1974, possibilitando uma nova centralidade nos problemas educativos, permitindo o acesso

a diferentes níveis de escolarização, a uma participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino. Verificou-se uma mudança enorme nas políticas educativas do Estado Novo, mas a educação "manteve um estatuto de centralidade nas políticas educativas públicas" (Teodoro, 2010, p. 21).

Em Portugal, como em outros países europeus, a regulação do sistema educativo foi dominada, durante o século XX (até finais dos anos 80), por um modelo burocrático-profissional (Barroso, 2013). Este modelo traduzia-se, ao nível institucional e organizativo, numa combinação da componente burocrática, com a componente profissional docente. Assim, durante este período, coexistiram em Portugal, dois tipos de regulação: uma regulação estatal, burocrática e administrativa; e uma regulação profissional, corporativa e pedagógica (Barroso, 1999). Contudo, com o crescimento dos sistemas educativos e a complexificação da sua organização tornaram difícil a sua renovação e adaptação às necessidades do mundo atual. Também a mundialização da economia e a influência crescente das instâncias políticas supranacionais têm vindo a "descaracterizar os modelos políticos que têm estado na origem do Estado moderno, com consequências na conceção, organização e funcionamento dos sistemas educativos" (Barroso, 2013, p. 16). João Barroso designa estes novos modos de regulação por pós-burocráticos e caracteriza-os por não se basearem na legitimidade da racionalidade e da lei. O controlo "*a priori*, pelas normas, é substituído pelo controlo *a posteriori*, pelos resultados" (Barroso, 2013, p. 18), assistindo-se ainda ao desenvolvimento da regulação pelos instrumentos (boas práticas, contratos, avaliação, etc.). Esta regulação pós-burocrática incorpora a nova gestão pública e este autor dá os exemplos: do trabalho por projetos; da contratualização; da criação de agências independentes (ou quase independentes); do *benchmarking*; da descentralização de competências e responsabilidades para o nível local de administração; da utilização de novos instrumentos de gestão; e da gestão pelos números (indicadores quantitativos).

Os discursos políticos e as políticas educativas têm vindo a ajustar-se às orientações internacionais e nacionais. António Magalhães e Stephen Stoer (2002) referem que existem diferenças entre os discursos políticos e os discursos pedagógicos relativamente à escola de massas e referem que, no período compreendido entre 1974-2000, se verificou um afastamento progressivo destes dois discursos. O *político* centrado na normalização dos processos, das estruturas e da escola meritocrática e baseada na igualdade de oportunidades de acesso e o *pedagógico* centrado na promoção da escola democrática e baseada na igualdade de oportunidades de sucesso. Na década de oitenta, o *político* salientava a relevância económica

da educação e o *pedagógico* insistia em manter a escola autónoma relativamente às necessidades da economia. Na década de noventa, o *político* realçou as características da escola empreendedora, do seu desempenho e do seu serviço público, enquanto o *pedagógico* demonstrou a sua preocupação com os perigos do *neo-taylorismo* e com a escola inclusiva.

Em Portugal, a reforma de Veiga Simão (Lei nº 5/73, de 25 de julho) visou a democratização do ensino, alargando a escolaridade obrigatória e expandindo o número de estabelecimentos de ensino (Formosinho & Machado, 2013; Rodrigues et al., 2016), esta reforma de Veiga Simão assumiu maior expressão após o 25 de abril de 1974, uma vez que o regime político vigente, até essa data, não comportava espaços de participação. Contudo, "fica-lhe o mérito de ter iniciado o processo de mobilização daquela década" (Stoer, 1986, p. 259). João Formosinho e Joaquim Machado (2013) fazem a caracterização da evolução das políticas educativas em Portugal por períodos: de 1974-1976, revolução de Abril e a normalização da educação; de 1976-1986, ingresso dos pais e dos municípios na educação escolar; de 1986-1996, descentralização de serviços e o impulso à autonomia das escolas; de 1996-2004, a ligação da escola ao território local; e de 2004-2012, da governação por contrato com escolas e municípios.

Maria de Lurdes Rodrigues et al. (2016), relativamente às políticas de educação em Portugal, defendem as seguintes teses: *primeiro lugar*, a trajetória das principais medidas de política permite compreender a sua relação com os principais objetivos e fundamentos da política de educação, e avaliar o seu impacto na estruturação e desenvolvimento do próprio sistema educativo; *segundo lugar*, o sistema educativo atual é tributário da perceção, da vontade e da forma como os sucessivos governos responderam aos objetivos da democratização, procurando pelo mecanismo da escolaridade obrigatória, melhorar os níveis de qualificação da população portuguesa e garantir a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, a todos os alunos; *terceiro lugar*, a reconstituição da cronologia, da trajetória das políticas públicas de educação permite concluir que o caminho percorrido foi de construção de um sistema democrático de ensino, que se desenvolveu em três períodos distintos: os antecedentes da democratização (1955 a 1974); o da rutura e a institucionalização de novas regras (1974 a 1986); e o do desenvolvimento do sistema democrático do ensino (1986 a 2014). Para Rodrigues (2014) e Rodrigues et al. (2016), a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, desempenhou um papel chave nesta trajetória, pelo que merece ser realçado o seu papel agora que passam mais de trinta anos sobre a sua entrada em vigor.

As políticas educativas orientam a escola para a sua missão, no desenvolvimento do aluno de forma equilibrada, em termos intelectuais, socioeducativos, psicomotores e pessoais (Brito, 1998). A evolução das políticas educativas em Portugal tem sido abordada por vários autores, destacamos o trabalho desenvolvido por Elsa Estrela e António Teodoro (2008), que apresentam as medidas de política educativa mais significativas, desde o final do século XX e o início do século XXI, no período compreendido entre 1995 e 2002. Estes autores destacam a criação dos TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária) em 1996, a consolidação da autonomia das escolas e as novas formas de administração e gestão das escolas, a criação dos agrupamentos de escolas e a revisão do estatuto da carreira docente. Consideramos ser importante ainda destacar aqui o ano de 2001, como aquele em que foram publicados, pela primeira vez os *rankings das escolas* portuguesas, baseados na avaliação externa dos alunos (apenas resultados do 12º ano). Contudo, este tipo de ordenamento foi altamente contestado na altura, por peritos e académicos, mas, estes *rankings* de escolas permanecem até aos dias de hoje, permanecendo também a sua contestação.

Síntese do Capítulo

A educação mundial está globalizada e depende de organizações como a UNESCO, a UE, a OCDE, numa escala de governação supranacional, que influencia a governação nacional e subnacional (Dale, 2010). A UE para dar resposta a esta globalização tem criado diversas instituições e modelos comuns, que têm tido impacto nos Estados-membros (Featherston, 2013). As políticas educativas da UE deram origem a um espaço europeu de educação (Dale, 2008), com diversos programas que proporcionam uma aprendizagem ao longo da vida. A aposta na equidade e na eficiência dos sistemas educativos está a contribuir para uma evolução do acesso e sucesso dos sistemas educativos europeus e mundiais (Lemos, 2013).

A educação, desde meados do século XX passou a ser analisada numa perspetiva global (Teodoro, 2015), numa conceção da educação comparada, que deverá seguir um referencial comparativo de diferentes níveis: grupos demográficos não locacionais, níveis geográficos locacionais e aspetos da educação e da sociedade (Bray, Adamson & Mason, 2015). Em 1995, surgiu um teste global, o PISA (língua, matemática e ciências), que compara os sistemas educativos dos países participantes e que colocou os decisores políticos num espaço competitivo/cooperativo mundial (Carvalho, 2013). Posteriormente, surgiram outros testes (TIMSS – matemática e física; PIRLS - leitura) da responsabilidade da IEA, estando todos estes

questionários a tornar-se uma referência para a governação na educação e na formação (Rosa, Maia, Mascarenhas & Teodoro, 2020).

A União Europeia, com o apoio da rede Eurydice, tem realizado o retrato da avaliação das escolas europeias, partindo da avaliação externa e interna numa comparação dos desempenhos dos sistemas educativos (Eurydice, 2015). A SICI é uma organização inspetiva europeia, que tem contribuído para a globalização das ações de avaliação das escolas na sua qualidade e tem permitido a melhoria do trabalho das diversas inspeções (SICI, 2016). A inspeção inglesa (OFSTED), a inspeção escocesa (HMIE) e a inspeção irlandesa (ETINI) têm sido uma referência para muitos países, também a OCDE tem tido um papel importante (OECD, 2018a) na melhoria da qualidade do ensino.

Um bom sistema educativo é aquele que consegue refletir sobre as suas práticas, que acompanha a sua evolução e que é capaz de responder às necessidades educativas da sua sociedade (Cristo, 2013). Mas são as instituições transnacionais, como a UE e a OCDE, que são responsáveis pelas políticas educativas mundiais, europeias e nacionais.

Capítulo 2 – Escola Pública

2.1. A realidade das políticas educativas portuguesas

> A educação, para além da sua faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interação, entre gerações, própria do ato educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e associações diversificadas) (Costa, 2003, p. 9).

Todas as medidas de política educativa adotadas conduziram a diferentes conceções de escola, enquadrando-se nas conceções da sociedade e, tal como refere Ana Benavente (2013), não há políticas neutras, nem científicas, nem economicistas, que não tenham uma profunda ideologia que orientam as instituições no geral e, também, as instituições escolares.

Nas palavras de Ana Benavente a *crise* das políticas educativas, enquadra-se em três dimensões: "o tempo, a atualidade e o sentido das atuais políticas educativas" (Benavente, 2013, p. 90). Relativamente ao *tempo*, a autora refere que se verificaram mudanças educativas que não correspondem aos tempos dos ciclos políticos, uma vez que cada equipa ministerial não dá continuidade às políticas educativas anteriores, realidade típica de democracias inseguras e pouco consolidadas. A *atualidade* corresponde ao que "vivemos entre nós num espaço cosmopolita mais amplo, que traduz novas relações de poder, novos perigos e novos desafios" (Benavente, 2013, p. 92). Refere ainda que esta crise afeta a vida dos cidadãos mais modestos e é um sinal de esgotamento de um modelo de desenvolvimento que impõe políticas conservadoras. Por último, a procura de *sentido das medidas*, que vão sendo anunciadas de modo disperso, onde os governantes não sentem necessidade de as justificar ou fundamentar e onde não há meios de controlo eficazes sobre as políticas. "É difícil construir uma escola pública de qualidade, mas é muito fácil e rápido destruí-la" (Benavente, 2013, p. 95).

Ana Benavente refere ainda que "a escola está cada vez mais entregue a políticos que vivem no domínio da ficção" (Benavente, 2013, p. 84) e identifica quatro *obstáculos silenciosos* associados ao discurso dominante: a convicção partilhada na sociedade portuguesa, de que a escola exigente tem que gerar insucesso escolar e maus resultados para alguns alunos; a escola tradicional, que ensina a todos como se fossem um só; a conceção de escola como um conjunto de turmas fixas, com os seus professores e com disciplinas separadas; a valorização dos eternos saberes escolares, saberes sábios e ritualizados. Estes obstáculos são transversais a diversos meios sociais, forças políticas e constituem representações interiorizadas do discurso dominante.

Por tudo o que foi referido anteriormente, pode dizer-se que um sistema educativo está em constante mutação, acompanha as necessidades educativas da sua população e influencia a evolução das suas políticas (Cristo, 2013). No nosso país, ainda não se consegue refletir muito sobre as políticas públicas de educação. Nas últimas décadas, o sistema educativo português foi palco de uma extraordinária evolução quantitativa, abrindo-se sucessivamente a novos grupos sociais e a faixas etárias mais alargadas (Diogo & Diogo, 2013). Também o nível de formação das gerações mais jovens não parou de aumentar e a escola ocupa, hoje, um lugar central na estrutura da sociedade e na vida dos indivíduos, das famílias e das comunidades locais.

Sabe-se que a educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades e que a escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios. Atualmente, "as necessidades educativas dos jovens tornaram-se, plurais e exerceram sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança e para a criação de novas ofertas educativas" (Cristo, 2013, p. 13).

2.1.1. A inovação que diferencia as escolas

> A inovação não é atemporal nem abstrata, mas adquire significado quando historicizada e contextualizada (Abramovay et al., 2004, p. 34).

O termo *inovação* apresenta um caráter ambíguo, visto que, quando se considera uma determinada experiência como inovadora, pode estar-se a estabelecer uma comparação entre experiências, onde uma poderia ser considerada mais inovadora do que outra (Abramovay et al., 2004). A inovação pode ser pensada como um instrumento de recuperação da autoestima institucional, de devolução de legitimidade e autoridade à instituição, enquanto portadora de certos modelos culturais (Heller, 1985). A escola é o fator chave na reconstrução da inovação uma vez que essa mudança ou adaptação poderá conduzir à sua melhoria. Se duas escolas, com características humanas e materiais semelhantes, diferem muito nos resultados e na imagem pública, mostra a investigação sobre a eficácia da escola, que isso "tem de se dever ao facto de gerirem de modo distinto os mesmos recursos, procedimentos, distribuição de tarefas, relações e emprego de meios" (Bolivar, 2003, p. 20). António Bolivar considera que a implementação de qualquer inovação externa funciona melhor quando se consegue integrar as propostas das escolas, em vez de serem impostas a partir de uma instância central.

As mudanças educativas só ocorrem quando implicarem as escolas e os professores (Bolivar, 2003). Miriam Abramovay et al. (2004) referem que as escolas que inovam podem

agrupar-se em três tipos: escolas com ações pontuais; escolas que visam a integração das estratégias; e escolas com estratégias integradas. As *escolas com ações pontuais* são aquelas que passaram por uma situação problemática aguda, geradora de uma reação imediata, frequentemente da parte de um indivíduo (professor, aluno, diretor ou pai de aluno). Nesse caso, a gravidade do ato consegue estabelecer uma unidade em torno da resolução desse problema, embora a escola não disponha de experiência em "lidar com ações extraclasse" (Abramovay et al., 2004, p. 54). Alguns programas ou projetos dessas instituições acabam por tornar-se uma referência. Nas escolas com ações pontuais é salientada a capacidade de aglutinar, incentivar os diferentes atores. Essas ações apesar de embrionárias, podem reverter-se em estratégias mais programáticas e de proporções maiores, desde que sejam devidamente incentivadas e se houver investimento efetivo.

As *escolas que visam a integração das estratégias* caracterizam-se, especialmente, por já possuírem algumas atividades, experiências ou ações regulares que trabalham essa problemática. Estas ações, ao contrário das escolas anteriormente abordadas, apresentam algum tipo de consolidação. Nestas escolas, os projetos já não são exclusivamente de autoria de um único professor, mas articulados com outros professores ou com a comunidade. Podendo existirem outras ações, provenientes das estruturas do ministério de educação ou de organizações locais. Neste caso, existe um diálogo maior entre pais dos alunos e a direção da escola. No entanto, ainda não se constituem como ação integrada por todos os atores, revelando-se uma certa dificuldade para ordenar os diferentes interesses locais, pelo que as ações tendem a ter caráter ainda pontual. No que se refere à gestão escolar, constata-se que existe uma presença mais atuante do diretor (ou da equipa da direção), traduzida no seu conhecimento acerca dos problemas da escola e no grau de interlocução com os alunos e professores.

As *escolas com estratégias integradas* são as escolas que conseguem superar o seu problema, não exatamente para um determinado projeto ou ação, mas pela forma de gestão do estabelecimento de ensino, o relacionamento entre alunos, professores e funcionários e a abertura para a comunidade. São as escolas que conseguiram, ou estão a tentar enfrentar os seus problemas de uma forma integrada, participativa e flexível. O que as identifica como escolas inovadoras é a capacidade de integrar estes diferentes projetos e ações no seu quotidiano. Neste caso, a capacidade de articulação e negociação é imprescindível para o seu sucesso e o espaço escolar assume outras características, sendo não só um espaço de *aprendizagem*, mas também de lazer, cultura e desporto, aparecendo como um espaço compartilhado e aberto.

A educação é uma prioridade internacional e os decisores políticos sabem que o sucesso dos alunos depende dos seus sistemas educativos. Atualmente, todas as escolas para se tornarem de qualidade têm de ser inovadoras. Cada escola tem o seu projeto educativo e esse é um instrumento importante para a melhoria da escola, facilita a inovação e aumenta a qualidade e a eficácia dessa escola (Barroso, 1992; Morgado, 2004). Todo o processo de inovação costuma ser um processo singular, referente a um determinado contexto organizativo, não previsível e nem sempre possível de transferir para outros contextos. Qualquer mudança educativa costuma implicar uma proposta intencional ou planificada, uma alteração das práticas vigentes e a noção de um determinado grau de novidade pelos potenciais afetados. A inovação costuma ter como ponto de partida a perceção ou reconhecimento de um problema, o que leva à necessidade de mudança, da autoeficácia, da oportunidade e dos meios e recursos a mudar. O envolvimento dos trabalhadores nos projetos de inovação aumenta o compromisso com a organização (Abramovay et al., 2004; Morgado, 2004; Sousa & Monteiro, 2012).

A inovação relaciona-se com a política educativa, a instituição e a sua cultura de escola, o contexto social, a sua capacidade de desenvolvimento e as próprias políticas educativas (Fullan, 1987). A inovação normalmente requer mudanças na cultura da escola e esta deve ser flexível, responsiva às necessidades locais, incorporada no contexto local, aberta aos seus ambientes e deve envolver as várias partes interessadas, para que o seu objetivo principal de aprendizagem consiga melhorar todo o seu sistema (Bolivar, 2003; Comissão Europeia, 2018a, 2018b). A inovação tem de ser abordada como um fenómeno multinível e pode ocorrer a diferentes níveis (Comissão Europeia, 2018a): pode ser impulsionada pelos governos, redes de escolas, escolas e por organizações da sociedade civil ou do setor privado; pela melhoria contínua de práticas pedagógicas e organizacionais na escola ou na sala de aula. A autonomia das escolas pode incentivar e estimular o seu potencial de inovação.

Nos últimos vinte anos, as nações do leste asiático começaram a destacar-se ao nível da educação, provavelmente por terem adotado uma plataforma de reformas educativas, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos seus alunos ao nível dos resultados, do mercado de trabalho, dos *skills*/habilidades e da competitividade nacional. Hoje, a prestação de contas é evidente no leste da Ásia, destacando-se Hong Kong, Taiwan, Malásia, Tailândia e Singapura (Hallinger & Ko, 2015) e os resultados do PISA são elucidativos dessa mudança. Em Portugal, no período compreendido entre 2002 e 2018, ocorreram inúmeras orientações ministeriais (cf. 67-71), destacando-se a universalidade da educação pré-escolar, o programa nacional de promoção do sucesso escolar (PNPSE), o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória

(PASEO), as aprendizagens essenciais, a autonomia e a flexibilidade curricular, a educação para a cidadania e a educação inclusiva. As escolas hoje têm de acompanhar estas alterações legislativas e têm de refletir sobre as suas práticas, promover mudanças nessas práticas e inovar.

É no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se, existindo uma maior preocupação em criar condições para que os profissionais do ensino se sintam motivados e gratificados por participarem em dinâmicas de mudança (Nóvoa, 1992). Num mundo em mudança, a escola deve estruturar-se, de modo a não apenas conseguir sobreviver nesta era pós-moderna, mas essencialmente a viver nela, justificando-se, para tal, um forte investimento na inovação, pois a mudança é vista como algo inevitável. Os líderes empresariais e educativos enfrentam desafios semelhantes, como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida (Fullan, 2003, p. 9). À escola exige-se que se assuma como a chave da mudança, um local estratégico de mudança, aprendizagem e melhoria, visto que a maior parte das reformas educativas têm falhado os seus propósitos.

Qualquer organização que aprende, nesta complexidade, comporta-se como uma *esponja* que explica a complementaridade entre os processos de aquisição da informação e a criação de conhecimento nas organizações. Deste modo, todas as organizações têm capacidade de aprendizagem e de melhoria (Cunha et al., 2007; Gois & Gonçalves, 2005; Leite, 2003), embora variem de acordo com o seu contexto, na flexibilidade do plano de melhoria, na capacidade de relação com o seu contexto, na importância atribuída aos indivíduos, na rentabilização dos conhecimentos, nas estratégias adotadas, na promoção do trabalho na lógica dos projetos e na regulação dos seus processos.

2.2. A escola – da instituição à organização

> Se a escola, é, desde a sua criação, criticada, mas nunca destruída, é porque cada visão do mundo e da sociedade aponta para diferentes prioridades na instituição escolar (Benavente, 2013, p. 87).

Em Portugal, como em muitos outros países, há coexistência da burocracia e da pós-burocracia, na definição e aplicação das políticas públicas de educação, como é o caso da descentralização e da contratualização da autonomia das escolas (Hipólito, 2011; Lopes, 2012). Contudo, "nenhuma organização é exclusivamente burocrática, mas é sempre em certa medida burocratizada, dado que a burocratização atinge todo o funcionamento regulamentado e institucionalizado" (Ferreira, 2012, p. 59).

O tipo de burocracia foi-se modificando/ajustando e, atualmente, já se fala também de outras formas de burocracia. César Pereira (2009) refere que existe uma *ciberadministração*, onde uma boa parte dos processos burocráticos passou a ser realizado através do recurso ao "sistema integrado de informação" do Ministério da Educação (ME) recorrendo a aplicações e bases de dados que recolhem inúmera informação e afirma que:

> a máquina informática é concebida como mais um instrumento para a aplicação rigorosa e sistemática de regras, sem problematizações e disputas (...). A adoção de uma via tecnocrática, em que com o espírito crítico são saneadas também a criatividade e a responsabilidade pessoal, coloca os meios informáticos na dependência direta de dispositivos de controlo que procuram (muitas vezes sem sucesso) evitar a generalização de práticas negligentes ou, no polo oposto, a sacralização das atividades, convertidas em rituais que dificultam a resolução de problemas cada vez mais complexos (Pereira, 2009, p. 194).

Atualmente, vive-se uma outra burocracia, a *hiperburocracia*, ou seja, uma burocracia aumentada que mantém os traços da burocracia weberiana e que "adquire novas e mais complexas propriedades de extensão e de controle, entre outras, induzidas por uma burocracia digital, ou ciberburocracia" (Lima, 2012, p. 130). Licínio Lima refere que a hiperburocracia resulta de uma conceção mecanicista e instrumental da organização escolar, que enfatiza as componentes oficiais, formais e estruturais, definindo objetivos e tecnologias de organização e de avaliação, e as escolas, como organizações que são, procuram a realização de objetivos através da utilização de processos racionais de tomada de decisão (Lima, 2016, p. 101).

Em Portugal, a utilização, de diversas plataformas eletrónicas pela administração escolar, influencia a preservação da burocracia (ou neoburocracia) educacional (Meira, 2017). Manuel Meira refere que os meios eletrónicos favorecem a importância dos

> atos de microgestão quotidiana decorrente dos imperativos de traduzir eletronicamente leis e procedimentos, incorporando nas funcionalidades das plataformas eletrónicas intervenções normativas impercetíveis através das quais a administração educativa expande as suas competências conformadoras da lei e condiciona a operacionalidade e viabilidade das decisões políticas e as dos atores da periferia (Meira, 2017, p. 395).

Manuel Castells refere que temos que "reconfigurar as redes de nosso mundo em torno dos projetos de nossas vidas" (Castells, 2004, p. 285), porque se quisermos viver em sociedade, temos de viver numa sociedade de rede, uma vez que vivemos numa *Galáxia*. A Internet é de fato uma "tecnologia da liberdade, mas pode libertar os poderosos para oprimir os desinformados, pode levar à exclusão dos desvalorizados pelos conquistadores do valor" (Castells, 2004, p. 278). Deste modo, a burocracia atual demonstra uma alta capacidade de

adaptação, assumindo novos formatos, uma ciberburocracia (Pereira, 2009), uma hiperburocracia (Lima, 2012), ou uma burocracia eletrónica (Meira, 2017).

Nas palavras de Licínio Lima (2021), a informatização tem na administração da educação os seus grandes efeitos na desmaterialização dos processos. Mas é falacioso que essa desmaterialização garanta a desburocratização. Assim, a burocracia não foi combatida, mas foi antes aumentada e não está a ter os resultados esperados (Lima, 2021). João Barroso (2018) refere também que a transversalidade das regulações consiste na coexistência de diferentes modalidades de regulação (figura 8), quer quanto ao nível onde se exerce (transnacional, nacional, municipal, escolar), quer quanto às suas finalidades (controlo de resultados, controlo de procedimentos, autonomia administrativa e autonomia pedagógica), quer quanto à sua forma (burocrática, pós-burocrática, neoburocrática). Isso significa que "existe sempre uma tensão entre diferentes variedades e que a regulação é sempre compósita, com índices de preponderância diferente, em função das políticas e das dinâmicas existentes em cada situação e em cada momento" (Lima, 2021, s.p.).

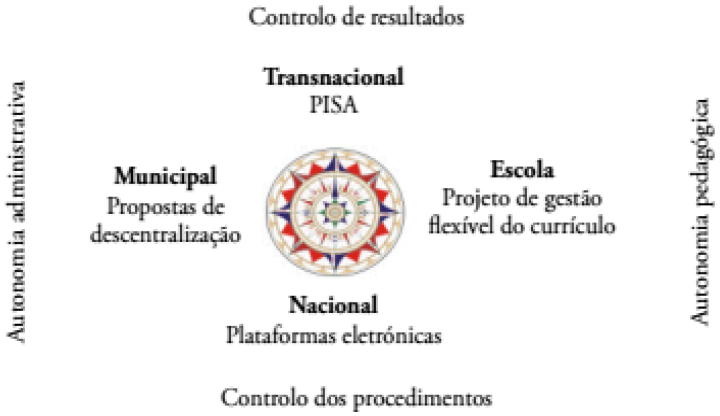


Figura 8 – Transversalidade das regulações e multirregulação.
Fonte: Barroso (2018)

De acordo com João Barroso (2018), se queremos encontrar uma alternativa ao modo como tem sido gerida a educação em Portugal, e nos outros países em geral, devemos ser capazes de construir uma nova ordem educativa local, tendo em conta a pluralidade de atores institucionais, coletivos ou individuais, envolvidos nos processos educativos. Isso obriga à prática de uma "regulação compósita articulando diferentes modalidades, incidindo sobre diferentes campos e mobilizando diferentes atores, numa espécie de 'geometria variável' ajustada à pluralidade de condições e de necessidades existentes" (Lima, 2018, s.p.). A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo que resulta mais da regulação das regulações. Esta complexidade exige um papel

renovado para a ação do Estado, com o fim de: compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade (Barroso, 2005).

João Barroso (2013) refere que ao contrário do que as visões clássicas de análise política propõem, o processo de produção e coordenação das políticas educativas não resulta, apenas, da ação unidimensional (de cima para baixo) do governo e da sua administração, mas resulta antes de um processo complexo de vários polos e tipos de regulação em que intervêm diferentes atores, em diferentes níveis. Assim, o local surge de um complexo "jogo de multirregulações" (Barroso, 2013, p. 19) caracterizado pelo reforço da regulação transnacional, o hibridismo da regulação nacional, o alargamento da regulação intermédia, a emergência de espaços de regulação resultantes da interindependência das escolas e a diversidade de lógicas na regulação interna das escolas. Em Portugal e noutros países mais centralizadores, as políticas de territorialização correspondem à "construção de políticas locais, de conceção e execução autónomas, dentro dos limites da intervenção local que tenham sido definidos por lei" (Pinhal, 2012, p. 272). Na territorialização, o local assume-se, umas vezes, como "quadro de realização contextualizada de políticas nacionais" e, outras vezes, "como quadro de produção de políticas próprias de base comunitária ou de base institucional" (Pinhal, 2012, p. 272).

O local não é um processo linear, é um "processo complexo de disputa e partilha de poderes formais e informais que cruza redes de atores diversos, dentro e fora da esfera do Estado" (Barroso, 2013, p. 22). Deste modo, a nova forma de regulação institucional obriga a um novo equilíbrio entre o Estado, os professores, os pais e encarregados de educação e, ainda, a comunidade em geral, na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública. Este tipo de regulação chamada de "sociocomunitária" tem de passar obrigatoriamente pela "alteração de papéis destes três polos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social" (Barroso, 2005, p. 82).

A complexidade resulta do facto de se encarar a política educativa como uma ação pública local multirregulada (figura 9). O conceito de "ordem educativa territorial" articula os planos extra e intra territorial, pondo em comum atores e entidades diversas, atuando em diferentes níveis, com diferentes saberes, poderes e legitimidades. É esta complexidade de processos e esta pluralidade de atores e espaços de atuação que criam as possibilidades e potencialidades da territorialização das políticas educativas e que permitem superar a visão

estreita da simples modernização administrativa que está subjacente em muitas das medidas tomadas no quadro da descentralização e da adoção de novos modos de regulação. As "organizações complexas como as escolas e as universidades são diversas e multifacetadas" (Ball, 2002, p. 15), sendo que cada uma delas é distinta da outra.

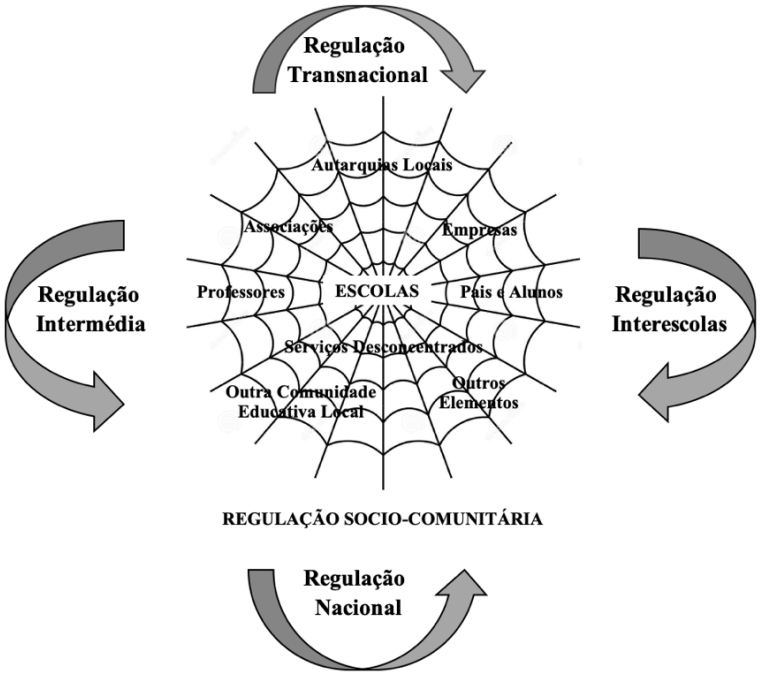


Figura 9 – Construção de uma ordem educativa territorial

Fonte: Própria adaptada de Barroso (2013, p.23)

O longo percurso das políticas da educação revela o caminho seguido, com o objetivo explícito da construção do sistema democrático de ensino, as dificuldades enfrentadas e as mudanças empreendidas (Rodrigues et al., 2014). A escola passou de uma instituição fechada sobre si própria e destinada apenas a alguns, e começou a tornar-se uma instituição mais aberta ao exterior. Começou a procurar integrar e escolarizar todos os seus alunos, desenvolver estratégias pedagógicas e ofertas formativas diferenciadas para responder à heterogeneidade desses alunos e à diversidade das suas expectativas, e começou a renovar os conteúdos de ensino, para responder às novas exigências sociais como a educação para a cidadania e a preparação dos jovens como cidadãos num mundo globalizado e mais cosmopolita (Rodrigues et al., 2014). A escola evoluiu de uma situação de total dependência da administração central para um quadro de "maior autonomia e responsabilidade, criando espaços para a participação e envolvimento nas suas decisões de professores, de funcionários, de pais e encarregados de educação, de autarquias e de outras instituições de proximidade" (Rodrigues, et al., 2014, p.74).

A autonomia pressupõe uma "maior democratização, a um nível em que as relações (e as interações) se fundamentam numa epistemologia da escuta, da controvérsia e da comunicação, capaz de avançar na compreensão e no respeito solidário" (Ferreira, 2012, p. 137). Mas, a autonomia das escolas pode ser "manejada por racionalidades diversas, compostas e contrapostas, como as de competitividade e de solidariedade ou as de burocratização e de emancipação" (Moraes & Ferreira, 2018, p. 938). Na perspetiva de Maria de Lurdes Rodrigues, a concretização da reforma do sistema educativo iniciado em 1986, depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foi o elemento agregador do consenso e do compromisso entre as forças políticas, sindicais e sociais do país. Porém, hoje, são vários os sinais de que o consenso em torno da reforma e da lei de bases entrou em rutura (Rodrigues et al., 2016).

A escola é uma organização e é também uma entidade social complexa, onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, bem como a comunidade em geral, onde todos contribuem para uma mesma finalidade. Nas palavras de Ana Benavente, esta instituição social é constituída por diversas organizações (do pré-escolar ao ensino superior), com os seus próprios organigramas formais e informais, constituídos por grupos formados, mas o que as distingue na realidade são as *pessoas*. Esta "instituição escolar é, a par das instituições política, económica, militar e outras, estruturante da sociedade" (Benavente, 2013, p. 87). A perspetiva de Elisabete Ferreira é que a "escola é, antes de mais, um local de humanização, isto é, de relação e comunicação, e que, nesse âmbito, exige um entendimento das teorias das organizações e dos processos da comunicação" (Ferreira, 2012, p. 53).

A influência das perspetivas e dos discursos políticos sobre o sistema educativo e as escolas têm conduzido a novos tópicos e novas categorias, relacionados com a escola: a sua organização complexa; a sua própria cultura e clima de escola; a sua liderança; a escola como anarquia organizada; a escola como centro das políticas educativas; a territorialização das políticas educativas; as escolas eficazes; a avaliação da qualidade e do desempenho da escola; a autonomia da escola; o projeto educativo; entre muitas outras (Lima, 2011). As especificidades educacionais e a história de cada instituição escolar estão associadas a um processo de grande complexidade onde as "metáforas organizacionais revelam-se recursos incontornáveis no estudo das conceções organizacionais de escola e na compreensão da escola como organização educativa" (Lima, 2011, p. 21). Neste sentido, Jorge Costa (2003) propõe seis imagens organizacionais da escola que demonstram as diferentes faces da escola, bem

como, a sua complexidade: a escola como empresa (organização com serviço público); a escola como burocracia (carater formal com base em normas legais); a escola como democracia (focada no comportamento das pessoas em grupo); a escola como arena política (sistema político em miniatura); a escola como anarquia (escola como uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua); e a escola como cultura (realidade organizacional como uma construção social). Quando se fala da escola, na perspetiva de Elisabete Ferreira, deparamo-nos com uma complexidade de ideias, pensamentos e relações entre pessoas que

> ao serem descurados, inviabilizam a compreensão da própria escola no que lhe é mais específico, isto é, como local de pessoas e de culturas, de desenvolvimento humano e de conhecimento, como um espaço de comunicação e de diálogo, de saber e de relação afetiva (Ferreira, 2012, p. 68).

Uma vez que a missão da escola é desenvolver o aluno de uma forma equilibrada, nos aspetos intelectual, socioeducativo, psicomotor e cultural, determinante para a sua integração na sua comunidade (Brito, 1998), então, a escola deve promover um ambiente de aprendizagem afetuoso, estimulante e propício a estabelecer expectativas altas aos seus alunos, para que todos atinjam o seu pleno potencial. Sabe-se que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre os pais e a escola, devendo ser construída sobre uma relação de confiança mútua e de cooperação entre ambos, pelo que as culturas escolares saudáveis e sólidas são as que estão fortemente correlacionadas com as altas realizações, com a motivação dos seus alunos e, ainda, com a produtividade e satisfação dos seus professores.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória nas últimas décadas e o aumento da frequência dos níveis escolares posteriores, ocorreram transformações ao nível dos complexos processos sociais. João Sebastião (2008) considera ser importante pensar-se nos múltiplos efeitos resultantes das políticas educativas e da ação dos diversos agentes sociais no processo educativo. Para este autor, os principais efeitos têm correspondência com a ação e as estratégias educativas das famílias, com a compreensão dessas famílias relativamente ao papel da escola, no acesso ao mercado de trabalho, na evolução dos níveis de escolaridade das famílias, no maior conhecimento dos processos de funcionamento do sistema educativo e, ainda, nas dificuldades das aprendizagens escolares. Nas estratégias de escolarização, a classe média está muito relacionada com o seu papel na construção e preservação da escola pública de massas (Afonso, 2013; Giddens, 2013).

Esta escola pública de massas está hoje posta em causa devido a muitos fatores, nomeadamente às pressões ideológicas mais favoráveis ao mercado, à livre escolha de serviços

educativos e, ainda, às pressões indutoras de *velhas* lógicas de dualização com a (re)elitização da escola pública. Segundo Almerindo Janela Afonso (2013), existe uma nova reconfiguração das estratégias e dos percursos educacionais da classe média, que promove uma relação biunívoca entre a escola pública e a classe média. O autor salienta que a classe dominante (alta) não tem um grande interesse pela escola pública (embora também a frequente). Já as classes populares, manifestam interesse pela escola pública e pelos benefícios para os seus filhos, embora encontrem obstáculos decorrentes da sua condição social e cultural, que impede que a escola pública universal e obrigatória seja um lugar de sucesso e um instrumento de emancipação.

A classe média é a classe social que, na sociedade capitalista, mais está interessada no controlo da escola pública e em retirar o máximo proveito dos processos de escolarização. Esta classe necessita de *competição* para legitimar as suas posições e conquistas escolares, perante as capacidades individuais e as outras classes sociais. O capital cultural é uma componente de herança familiar, que marca o futuro escolar dos descendentes e desempenha um papel fundamental na orientação escolar e no prosseguimento de estudos. Assim, a escolha do percurso escolar traduz os valores implícitos ou explícitos da classe social de origem, moldando e condicionando fortemente o sucesso escolar (Mendes, 2009).

2.2.1. Os agrupamentos de escolas

> Os agrupamentos de escolas são as novas e mais complexas organizações educativas, é a própria representação social de comunidade educativa (Flores, 2005, p. 12).

No quadro do sistema educativo português, Alexandre Ventura, Patrícia Castanheira e Jorge Costa (2006) referem que, ao longo do tempo, tem sido erguida, com frequência, a bandeira da descentralização, da autonomia, da territorialização das políticas educativas e da gestão escolar, e que a participação ao nível local tem tido reflexos, nas verdadeiras políticas locais da educação e da formação. Em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo foi reforçada a autonomia das escolas. Desde então, registou-se um movimento de transferência de competências e de recursos que colocou vários desafios: a reorganização da rede de escolas, que passou pelo encerramento de alguns estabelecimentos de ensino e pelo agrupamento de muitos outros; e as escolas básicas integradas (EBI) e os TEIP foram inseridos numa lógica de reconfiguração da rede de escolas (Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001).

Com a publicação do Despacho nº 27/97, de 1 de abril, relativo à autonomia das escolas, abriu-se o caminho para a constituição dos agrupamentos de escolas (AE) de dois tipos:

horizontais e verticais. Os *horizontais* correspondem aos agrupamentos de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar enquanto, os *verticais* correspondem aos agrupamentos destes primeiros níveis de ensino com os estabelecimentos dos 2° e 3° ciclos do ensino básico. O arranque definitivo para a constituição dos AE dá-se então com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei no 115A/98, de 4 de maio.

Embora os AE já estivessem previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, foi com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio e com a Lei nº 24/99, de 22 de abril (fez a primeira alteração ao DL nº 115-A/98), que estes foram legalmente constituídos como "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 projeto comum com vista à realização de diversas finalidades". O Estado procurou inicialmente que fossem os estabelecimentos de ensino, por vontade própria, a agruparem-se no quadro de cenários locais. Mas, como essa situação não se verificou, foi publicado então, o Despacho nº 13313/2003, de 8 de julho, que deu orientações precisas quanto ao encerramento definitivo de escolas, ao seu reagrupamento e ao modo de reafectação dos respetivos recursos, impôs o modelo vertical e reclamou para a administração educativa, a iniciativa e a liderança dos processos de constituição dos agrupamentos.

Este modelo, proposto no DL nº 115-A/98, de 4 de maio, introduziu alterações morfológicas na administração das escolas e não produziu mudanças significativas no que se refere aos processos e práticas, tendo-se verificado uma evolução de continuidade (Afonso & Viseu, 2001; Flores, 2005). Manuel Flores (2005, p. 240) aponta, como pontos críticos deste modelo, a falta de preparação dos atores para participarem ativamente nos órgãos do AE, o caracter hierárquico que caracterizou todo o processo, o papel corporativista dos professores no processo de decisão e a ambivalência do 'conselho executivo' que desenvolveu a sua atividade através de uma 'gestão micropolítica' e se manteve refém da administração central.

Estas decisões conduziram a processos de contestação e tal como refere Manuel Flores, estas decisões, nomeadamente a "interrupção (autoritária) da horizontalidade voluntária e a imposição burocrática da verticalidade na constituição dos agrupamentos de escolas (...), conduziram a uma lógica de desvalorização das colegialidades solidárias e, mesmo, de outros princípios de justiça, cidadania e igualdade, estruturantes do domínio público" (Flores, 2005, pp. 12-13). No parecer deste autor, estes processos de constituição dos AE ocorreram como

medidas administrativas neoliberais que "esfacelam a centralidade e identidade da Escola Pública, assim contribuindo para acentuar a sua crise atual" (Flores, 2005, p. 13).

João Rodrigues (2012) considera que o processo dos AE teve início com a criação das escolas C+S, em 1985, momento que garantiu um percurso sequencial, articulado no mesmo edifício, aos seus alunos que tinham de cumprir uma escolaridade obrigatória alargada a nove anos. Contudo, o primeiro movimento de reagrupamento de escolas, ocorreu entre 2003 e 2005, deixando de fora as escolas secundárias, embora algumas viessem a integrar os AE, como foi o caso das escolas artísticas e das escolas profissionais. O reagrupamento atingiu, agrupamentos horizontais a que a administração educativa ou o poder político não reconheciam especificidade que justificasse a sua manutenção (Rodrigues, 2012).

Após esta fase de diversificação de soluções, iniciou-se uma fase de harmonização, por reagrupamento de escolas, em torno do modelo de uma unidade organizacional que reunisse todo o nível básico de educação, revelando "um manifesto desprezo pelos atores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos, horizontais e verticais" (Lima, 2004, p. 27). Esta política viria a ser assumida e aprofundada pelo governo seguinte (2005-2009), e ficou marcada por cinco movimentos com forte impacto na rede escolar: o encerramento de cerca de 1500 escolas do primeiro ciclo do ensino básico, com menos de dez alunos; a construção de centenas de escolas de maior dimensão, com 1º ciclo e jardim de infância, que ficaram conhecidas por centros escolares; a fusão dos agrupamentos horizontais com agrupamentos verticais já existentes; a fusão de escolas secundárias e escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que funcionavam lado a lado, passando o AE pré-existente a oferecer o ensino secundário; a reabilitação de mais de duas centenas de escolas secundárias.

Em relação à fusão de agrupamentos horizontais com agrupamentos verticais, encerrou-se um período de valorização da diversidade, em que agrupamentos horizontais e agrupamentos verticais coexistiram, fazendo prevalecer, muitas vezes, "o objetivo de uma escola básica para a escolaridade básica sobre a vontade dos atores locais, vontade resultante, de modo incerto, da sua interpretação do interesse coletivo e dos seus interesses individuais" (Rodrigues, 2012, p. 32) e que posteriormente, conduziu a "um novo reagrupamento de escolas, constituindo-se como uma fase do processo de evolução da rede escolar que consiste na criação de uma escola-organização, básica e secundária, para uma escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Rodrigues, 2012, p. 38).

A racionalização da rede escolar resultou na "constituição e generalização dos agrupamentos de escolas como configuração organizacional predominante no sistema escolar público" (Torres, 2020, p. 1). António Neto-Mendes refere que os processos de "concentração da rede resultaram na transição de uma 'rede de escolas' para uma 'rede de agrupamentos' num movimento contínuo" (Neto-Mendes, 2018, pp. 80-81). Atualmente, quando se fala de uma organização escolar, esta já não corresponde apenas a uma escola/escolas não agrupadas corresponde essencialmente a agrupamentos de escolas. O sistema de ensino público português contempla, dois formatos completamente distintos em termos de especificidade e complexidade organizacional e pedagógica: agrupamentos de escolas (88%) e escolas não agrupadas (12%) (Lima & Torres, 2020). Deste modo, quando falarmos de escola estamos a falar predominantemente de agrupamentos de escolas.

Licínio Lima e Leonor Lima Torres (2020) referem que ao longo das últimas duas décadas, uma das mudanças estruturais mais significativas e de maior alcance no sistema escolar português foi esta reconfiguração da rede escolar, da tipologia dos seus estabelecimentos e dos seus órgãos de gestão. Estes autores consideram que a dominação burocrática, que está na base do processo de agrupamento de escolas em Portugal, resultou de um "choque de racionalidades que, simbolicamente, pode ser expresso pela tensão entre uma lógica associativa autonómica e uma lógica racionalizadora centralizadora, embora existam outras dinâmicas e interesses presentes" (Lima & Torres, 2020, p. 755).

A existência de agrupamentos resultantes de dinâmicas associativas entre escolas, a partir de interesses comuns, de projetos ou ações de educação partilhados, foi contrária à denominação burocrática (Lima & Torres, 2020). Assim, a lógica de estabelecimento deu lugar à lógica de agrupamento, sob o comando de um único diretor que exerce a sua atividade a partir da escola-sede. Paradoxalmente, "esta unidade de gestão (agrupamento) não apagou a memória política e institucional, o ideário de escola/estabelecimento/ciclo, já que persiste como categoria central na produção de indicadores estatísticos e relatórios oficiais por parte do Ministério da Educação" (Torres, 2020, p. 2). Leonor Lima Torres (2020) considera que a grandeza da mudança, encobre a alteração mais profunda operada no sistema escolar "a especificidade e complexidade organizacional e pedagógica dos agrupamentos de escolas" (Torres, 2020, p. 2).

Foi este movimento que marcou o surgimento do que ficou conhecido por *mega-agrupamento*, numa clara alusão a uma organização que ultrapassa em dimensão e em complexidade, o número de alunos e de docentes, a área do território educativo, a diversidade

de níveis e ciclos de educação e ensino, situação que estava muito longe da experiência da administração escolar portuguesa anterior (Rodrigues, 2012). A introdução de uma lógica territorial na definição e operacionalização das políticas educativas, não pode ser resultado de uma ação normativa imposta pelo centro e meramente confinada à intenção de redesenhar a oferta de estruturas e serviços educativos, ou de obter aparentes ganhos de eficiência, massificando e densificando a utilização dos recursos, como acontece com as medidas atuais dos *mega-agrupamentos* (Barroso, 2013).

Leonor Lima Torres (2020) salienta que se se considerar a dimensão dos agrupamentos, aferida pelo número de estabelecimentos agregados, pelo número total de alunos, professores e pessoal não docente e pela abrangência (dispersão) geográfica das escolas agrupadas, rapidamente damos conta da "real complexidade desta configuração organizacional, tão distante da realidade vivenciada no contexto de uma escola não agrupada" (Torres, 2020, p.3). Salienta ainda que a "heterogeneidade dos contextos que compõe o agrupamento desafia a sua governação quotidiana, exigindo uma gestão em rede, processos de organização do trabalho mais descentralizados e de proximidade às escolas agrupadas" (Torres, 2020, p.4). Porém, perante uma instituição cada vez mais plural, instituiu-se um modelo de gestão singular, personificado na figura do Diretor.

As problemáticas dos AE têm sido analisadas por inúmeros autores (Alaíz et al., 2003; Chainho & Saragoza, 2015; Castro, 2007; Ferreira, 2000; Flores, 2005; Justino & Batista, 2013; Lemos & Silveira, 2003; Lima & Torres, 2020; Neto-Mendes, 2018; Pinto, 1998; Silva, 1998; Simões, 2005; Torres, 2020; entre outros). Nos AE continua a existir uma estrutura de direção exterior à própria escola, que é a administração central (a nível nacional, regional e local), que "toma decisões centrais, deixando às escolas a escolha de pequenos detalhes e de decisões triviais, o que lhes permite adaptar o modelo às realidades locais numa atuação de tipo *bricolage*" (Flores, 2005, p. 241). Isto significa que não se regista uma efetiva mudança de paradigma da administração do sistema educativo e das escolas.

Os AE "representam um primeiro tipo de redes horizontais no panorama do sistema de ensino português" (Justino & Batista, 2013, p. 53) e cada AE é uma 'organização micropolítica' em que confluem diversos conceitos chave como o conflito, o interesse, a estratégia, o poder, o compromisso, a negociação, a regra e a lógica de ação (Chainho & Saragoza, 2015). Toda a dinâmica associada aos AE tem confrontado os diretores dessas unidades orgânicas, com "desafios novos decorrentes do incremento da complexidade, da

escala e da conflitualidade potencial por via do convívio, muitas vezes forçado, de culturas escolares diferenciadas" (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p. 135). Foi a constituição dos AE que veio dar sustentabilidade organizacional a esta conceção de escola-organização com diferentes estabelecimentos escolares, para a realização de um projeto educativo com uma visão integrada para todo o território. Será então esta conceção que "subjaz à ideia de 'agregação' dos estabelecimentos com todos os anos da escolaridade obrigatória, agora de 12 anos" (Machado, 2011, p. 53). Ignorar a relevância dos contextos na orientação das práticas educativas não só distorce a leitura do real como impede os atores de se apropriarem democraticamente das margens (limitadas) de autonomia de que dispõem e de repensarem criticamente as condições em que exercem a sua atividade educativa (Torres, 2020).

2.2.2. A cultura escolar

> A cultura escolar, numa conhecida formulação é, ao mesmo tempo, a maior barreira para a mudança, e por isso mesmo, a melhor ponte para a melhoria (Bolivar 2003, p. 286).

A cultura de escola corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o "*ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc." (Barroso, 2005, p. 56). Deste modo, cada instituição tem a sua própria identidade, a sua história, o seu contexto e características únicas, irrepetíveis, mutáveis e dinâmicas (Santos Guerra, 2001). Cada escola demonstra a sua personalidade quando os objetivos, as esperanças e as necessidades dos seus membros individuais são considerados nessa cultura, enquanto os seus membros se comprometem com um bem comum (Sergiovanni, 2004a). Na perspetiva de João Barroso (2005), a cultura escolar corresponde ao conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos, que relativizam a cultura escolar, enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores.

As organizações são construções culturais, não desligadas dos seus contextos sociais, políticos e ideológicos de produção (Torres, 2003) e permite-nos perceber a "complexidade de todo o fenómeno cultural, resultante do entrosamento das várias esferas da vida social (política, religiosa, económica, ideológica), de assinalável relevância sociológica" (Torres, 2003, p. 522). Leonor Lima Torres refere que mesmo nos modelos organizacionais mais rígidos as construções sociais e culturais existem. Para vários autores, a cultura de uma escola é caracterizada, essencialmente, como a personalidade da escola, onde existe consistência entre as suas decisões

e as suas ações (Bolivar, 2003; Herman & Haertel, 2005; Lafond et al., 1999; Nóvoa, 1995; Sergiovanni, 2004a; Teixeira, 2002). A cultura é um processo essencialmente social, onde os alunos e toda a comunidade escolar, se encontram envolvidos pelas interações constantes em que criam e recriam, sendo essa cultura o "produto de numerosos fatores internos e externos à própria escola, essa cultura determina o tipo de organização, definindo a posição dos sujeitos e dos recursos nesse processo" (Teixeira, 2002, p. 45). Esta cultura também pode ser vista como a confluência de todos os elementos do sistema relacional da escola, ou seja, a comunicação, a participação, os conflitos, o estilo educativo e o clima, como processos interativos que geram um tecido de crenças, suposições, valores e rituais partilhados, difíceis de mudar, mas é o único instrumento que permite à própria comunidade educativa, modificar e melhorar realmente o seu funcionamento (Fernández & Guitérrez, 1996; Venâncio & Otero, 2003).

Na perspetiva apresentada por Milan Pol et al. (2007), a cultura de uma escola encontra-se nas relações entre a reforma escolar, as inovações pedagógicas, a autonomia e o desenvolvimento das escolas, aproximando-se da noção de cultura organizacional, sociedade cultural e cultura coletiva. Para estes autores, a cultura da escola é praticamente ilimitada e tende a estar associada à escola e às pessoas que se relacionam no seu interior. Neste sentido, Maria Luísa Oliveira (2013) refere que os defensores da escola como cultura afirmam que a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura, referindo que as escolas mais bem-sucedidas serão, à partida, aquelas em que predomina uma cultura entre os seus membros (identidade e valores partilhados).

Face a uma cultura escolar global de "tendência homogeneizante" (Carvalho, 2006, p. 8), deve-se considerar a realidade local e particular, como aquela que frequentemente intervém nas orientações e diretrizes provenientes de um nível macro. Thomas Sergiovanni (2004a) concorda com a perspetiva de Jürgen Habermas, quando este distingue três dimensões na escola: a cultura, a comunidade e o indivíduo. Neste caso, a *cultura* fornece as crenças e os sistemas de normas de que as pessoas necessitam para viver (sentido e significado). Uma escola demonstra personalidade quando essa cultura é consistente com os objetivos e fornece as normas que guiam o seu comportamento. Já a *comunidade* fornece as relações necessárias, para que as pessoas possam estar ligadas, dar valor aos outros e ser valorizadas pelos outros. Por último, o *indivíduo* fornece as competências individuais necessárias para desenvolver e compreender as suas próprias experiências individuais.

Leonor Lima Torres (2011) considera a existência de dois cenários culturais teoricamente diferenciados: o cenário de uma *cultura escolar* e o cenário da *cultura*

organizacional escolar. A "cultura escolar resulta de uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de ação concretos, a cultura organizacional escolar pretende evocar a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional" (Torres, 2011, p. 144). Esta autora alerta para a diferença entre um cenário marcado por comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, fiéis às estruturas e regras formais e dimensões culturais historicamente institucionalizadas relativamente comuns, generalizáveis a todas as escolas (*cultura escolar)***,** e um outro cenário em que estas normas e valores nascem "a partir da interação humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida *(cultura organizacional escolar*)" (Torres, 2011, p. 145).

Nas escolas, a cultura organizacional deve ser analisada a dois níveis, sendo essencial que exista compatibilidade entre os dois (Torres, 2011): o *primeiro*, corresponde à cultura de gestão (planos e tomada de decisões); e o *segundo*, à cultura de sala de aula (aglomerado de valores e comportamentos que afetam o sucesso dos alunos). Esta noção de cultura organizacional surge geralmente associada às questões da eficácia, da qualidade e da excelência escolar. Daí, o crescente interesse sobre a cultura organizacional, como uma possível explicação para o sucesso e insucesso das organizações e sua implicação na motivação e desempenho dos seus colaboradores. Sabe-se que as escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo (Costa, 2003).

Leonor Lima Torres (2011) refere que a cultura organizacional se constitui como um ambiente facilitador de participação, construção e de produção (versus reprodução). A cultura organizacional "conflui para um conjunto de fatores regulados por referência aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional" (Torres, 2011, p. 115). Cada organização escolar não tem apenas uma só cultura, mas sim várias subculturas e culturas de grupo, que podem funcionar como forças de fratura organizacional (Clímaco, 2005). Maria do Carmo Clímaco considera que a cultura da escola é um fator dificilmente mutável e mudável, devido aos valores comuns, em que a própria instituição assenta. Refere ainda que o desenvolvimento organizacional demonstrou que as mudanças das políticas, sem a mudança de cultura, é uma pura futilidade e frustração. Para mudar a cultura de uma escola, é necessário definir aquilo que consistirá no foco da mudança, reconhecer a importância das ações e recorrer a ferramentas de mudança.

No mesmo sentido de Maria do Carmo Clímaco (2005), encontra-se Douglas Reeves (2006) que refere que para mudar a cultura de uma escola será necessário definir aquilo que consistirá o foco da mudança, reconhecer a importância das ações e usar as ferramentas de mudança adequadas à escola, distinguindo os rituais e as tradições, as ferramentas de poder, de gestão e de liderança e disponibilizar-se para fazer "todo o serviço". Este autor considera ainda que o verdadeiro desenvolvimento organizacional começa com a mudança da cultura e esta começa nos órgãos de gestão da escola, cabendo ao seu diretor um papel determinante. Os diretores, como líderes das suas escolas, têm de ter a capacidade de transformar a cultura escolar das suas instituições de forma positiva e recorrendo a uma liderança sustentável. Os alunos deverão ser sempre o propósito e o objeto/foco da mudança das escolas, bem como ser o alvo central para a melhoria (Hargreaves & Fink, 2007).

O estudo de uma instituição escolar centrado no seu património simbólico e cultural pode constituir um desafio à

> interpretação da democracia como valor humano fundamental. (...) Tendo a escola capacidades autoregenadoras e acreditando que qualquer processo de democratização política não pode dispensar a mobilização local dos atores, nem tão pouco as esferas estruturantes da vida social, a organização escolar terá que cinzelar de forma mais vincada no seu património simbólico e cultural os traços igualmente culturais da Democracia como desenvolvimento humano e educativo (Torres, 2003, p. 542).

Os desafios que se colocam hoje à escola, pressupõe uma "alteração da postura dos órgãos de gestão, sobretudo em relação à comunidade local" (Torres, 2003, p. 534), sendo os órgãos de gestão "entrepostos culturais" (Idem, p. 535) que mostram a complexidade do quotidiano das escolas. É nesta complexidade, que as escolas vivem atualmente, existindo constantes desafios que têm o propósito de desenvolver a sua comunidade escolar para o sucesso desejado. A cultura escolar deve ser um facilitador de participação, construção e de produção (Torres, 2011) e deve fazer emergir as suas vozes, num "entrelaçamento entre cultura e produção do conhecimento, (...) que conduz a uma reflexão crítica sobre a realidade da escola" (Borges & Castro, 2019, p. 421).

2.2.2.1 A voz na escola

> A escola enquanto estúdio de interação e de relação intergeracional é um local privilegiado em processos relacionais, comunicacionais e emocionais (Ferreira, 2017, p. 57).

Vivemos numa época em que as vozes dos membros comuns da sociedade são, aparentemente, bem-vindas numa vasta gama de contextos. A voz é uma dimensão chave do

desenvolvimento das comunidades de aprendizagem sejam as vozes dos alunos, dos seus pais, dos professores, do pessoal não docente ou dos parceiros (Frost, 2008). Estas vozes geram energia e entusiasmo, desenvolvem a autoconfiança e autoeficácia, melhoram as relações, valorizam as pessoas e ajudam a transformar as culturas escolares (Durrant & Holden, 2006).

Kikis-Papadakis (2015) sublinha, no toolkit do *European Policy Network on School Leadership* (EPNoSL), que no contexto de uma organização escolar tem que se considerar todos os *parceiros* (os que partilham a responsabilidade pelo processo educativo) e envolver os professores, os alunos, os pais, os decisores políticos, as autoridades administrativas escolares (locais, regionais e nacionais), os centros de formação de professores, e os académicos/investigadores, na análise e na interpretação dos significados das suas ações (Kikis-Papadakis, 2015). Assim, os líderes escolares têm de envolver os parceiros, nas atividades de liderança em diferentes campos, profundidade e formas. É importante promover a cooperação entre a família/escola (ou seja, alunos, pais e encarregados de educação e, por vezes, os avós), a cooperação comunidade/escola, professores/administração/cooperação escolar, conselho municipal e cooperação governo/escola e assim por diante (Kikis-Papadakis, 2015, p. 147). Ao considerar-se estes campos de cooperação, os líderes escolares são confrontados com diversos desafios, que podem alterar a cultura da sua escola.

A vida na escola tem vindo a "complexificar-se e a ganhar uma enorme importância na satisfação das pessoas" (Ferreira, 2017, p. 58). Para Elisabete Ferreira, as exigências escolares são cada vez mais acentuadas, quer para os profissionais da educação, quer para as crianças e jovens, quer para as suas famílias e comunidades. A ação relacional requer "autoria e emoção no sentido de ânimo e de bem-querer entre todos os que partilham saberes, culturas e fazeres, no campo escolar e educativo, o que no limite promove a possibilidade de felicidade humana como finalidade última da educação" (Ferreira 2017, p. 57). A escola enfrenta a modernidade no seu "espaço institucional e na sua dimensão organizativa, isto é, na sua especificidade relacional de um contexto de pessoas, professores, alunos, funcionários, comunidade que interagem individual e coletivamente e que espelham diferentes dimensões e influências históricas, sociais e pessoais da modernidade" (Nessler, 2013, p. 8).

A análise da escola e da sua identidade múltipla não pode ficar insensível à "gramática interna da comunicação e da justificação que ocorre no seu interior, em que circulam diferentes vozes, diferentes sintaxes, diferentes semânticas, diferentes racionalidades" (Estêvão, 2006, p. 283). Os processos democráticos nutrem-se do tempo dos diálogos, das escutas, da

experimentação, do planeamento, das tensões típicas das pluralidades, da resiliência (Moraes & Ferreira, 2018). Para Heloísa Luck (2013), é importante constituir um empenho coletivo de todas as pessoas que formam a comunidade escolar, para alcançar os objetivos educacionais dessa mesma organização escolar. O desenvolvimento integral e as perspetivas mais humanas no favorecimento de todas as pessoas que (com)vivem na escola, exigem uma implicação genuína das pessoas com os diversos níveis de conhecimento e relação (Ferreira, 2017). Elisabete Ferreira refere ainda que os papéis a desempenhar e o poder das funções nas escolas são diferenciados. Assim, a educação ganha outros contornos científicos e comunicacionais, nas suas exigências de relação, o campo emocional ressurge a par do racional.

No estudo de Amós Silva, Nayanne Batista e Orquídea Guimarães (2018), os resultados obtidos permitiram perceber que a gestão tem um papel fundamental na organização da instituição escolar. As autoras referem que, para se alcançar essa "organização com maior aproveitamento das atividades, é necessário que se tenha a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar" (Silva, Batista & Guimarães, 2018, p. 104). A gestão, ao abrir espaço para a participação de todos, que formam a comunidade escolar, pode favorecer o maior aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem dos que estão de alguma forma relacionados com a escola. Quando "todos participam os resultados obtidos tendem a ser grandiosos" (Idem, p. 105).

A gestão democrática tem como principal proposta uma prática participativa, dando "voz e vez a todos, pais, alunos, comunidade, professores e funcionários. Portanto, é independente do nível hierárquico" (Nessler, 2013, p. 27). Nádia Nessler refere que o trabalho do gestor escolar na "função de diretor deve ser realizado com entusiasmo e perseverança, para que aos demais se repasse a ideia de que juntos - diretor, professores, funcionários, alunos, pais, comunidade - podem transformar a realidade da escola, superando as faltas e dificuldades e assim torná-la mais competente e transformadora" (Nessler, 2013, p. 37).

Na escolha relacional para a educação, espera-se a "aprendizagem e o desenvolvimento de uma ação comunicacional e de uma relação educativa capaz de induzir nas crianças e nos jovens o desejo de aprenderem na escola" (Ferreira, 2017, p. 63). Elisabete Ferreira considera que a ordem da escola passará para os discursos de comunicação, interação e bem-estar, em vez dos discursos de aquisição. A participação é uma das dimensões importantes, porque está associada a "alguns princípios ideológicos de estado democrático (...) onde é essencial uma articulação entre os vários níveis de atuação" (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, p. 86).

2.2.2.1.1. Voz dos alunos

> O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (Freire, 2014, p. 91).

Em 1996, Jacques Delors coordenou a elaboração do relatório para a UNESCO intitulado *Educação um Tesouro a Descobrir*, onde é salientada a importância da construção de novas cidadanias na infância, com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes grandes pilares da educação mostram a importância de educar para a cidadania. Hoje, a educação é um dos principais motores de desenvolvimento social e económico das sociedades, sendo muito influenciada pela globalização e pelas organizações internacionais, responsáveis pela regulação da educação, como a OCDE, a UNESCO e a UE (cf. 47-50). Deste modo, a comunidade internacional está comprometida com o direito à educação e à equidade (Capucha, 2010; Lemos, 2013; European Commission, 2015a).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 19 de setembro) e a Constituição da República Portuguesa (VII Revisão de 2005) contemplam a participação dos alunos na escola democrática. Atualmente, existe também um conjunto de normativos educativos com a preocupação de melhorar a cidadania dos alunos portugueses (cf. 113-114), procurando o seu envolvimento numa participação ativa na sua escola. Contudo, alguns dados empíricos demonstram que esta participação é ainda reduzida, embora seja considerada importante, tanto para os alunos, como para os professores e para a própria escola. O interesse em escutar a voz dos alunos não é novo e já é realçado desde os anos sessenta (Mitra, 2004).

A participação ativa dos alunos na vida das escolas é uma das condições que podem associar-se ao sucesso escolar dos alunos (Lima, 2008). Joaquim Azevedo refere que a participação dos alunos na vida da escola é, em geral, muito escassa, "fomentando-se mais o consumo escolar do que um efetivo investimento na participação social" (Azevedo, 2000, p.292). O envolvimento dos alunos na escola tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco e do abandono escolar, bem como, para a melhoria dos resultados escolares (Veiga, Garcia & Garcia, 2019) e para a reforma das políticas educativas (Christenson et al., 2012; Malveiro & Veiga, 2016). O envolvimento escolar, tem sido abordado sobre diferentes designações, entre as quais o sentimento de pertença, a adesão dos alunos à escola e a participação (Gonzalez, 2010). Neste sentido, é fundamental as escolas repensarem as ações de participação no seu interior, reinventarem a democracia e a

conscientização dos alunos para uma participação ativa, crítica e consciente. Os alunos ganharam relevância como parceiros, a partir do momento em que lhes foram dados voz e poder, a sua participação aumentou e expandiu-se para as mais diferentes áreas (Kikis-Papadakis, 2015). David Frost (2008) considera até que a aprendizagem é essencialmente uma atividade social onde os alunos precisam de se exprimir.

A voz dos alunos e a sua participação na decisão escolar têm sido recorrentemente referenciadas nos discursos políticos e em estudos (inter)nacionais, salientando-se preocupações em escutar e conhecer práticas de participação e influência nos ambientes escolares (Sousa & Ferreira, 2021), no exercício de uma autonomia construída (Barroso,1996) e de uma cidadania democrática (Moraes & Ferreira, 2018; Silva & Leite, 2014; Menezes & Ferreira, 2014). Alguns estudos apontam que fatores como a quantidade de amigos, a qualidade dos relacionamentos, o tipo de apoio por si fornecido, o sentido de identificação com o grupo e seus ideais, as características individuais e os comportamentos, exercem a sua influência no clima de escola e, como consequência, no envolvimento do aluno na sua escola (Malveiro & Veiga, 2016; Veiga et al., 2014). A escola deve ser entendida como um espaço onde os direitos dos alunos devem ser concretizados através do diálogo, da justiça, da solidariedade e do respeito mútuo (Veiga, 2007). Estes fatores desempenham um papel fundamental na transmissão e concretização desses direitos, quer através da instrução e do ensino, quer através da satisfação de todos os direitos humanos (Veiga, 2009).

O conhecimento da realidade das escolas portuguesas e a perspetiva dos alunos, em particular, é fundamental e incontornável para a "necessária reflexão, debate de ideias, mudança de práticas e a tão necessária aposta num maior envolvimento dos alunos na escola" (Malveiro & Veiga, 2016, p. 273). Ana Mouraz (2011) considera existirem três finalidades e eixos onde é possível pensar a participação dos alunos: uma *cidadania ativa* e de intervenção justa (associada sobretudo à formação cívica); aprender e assumir a sua quota parte de *responsabilidade nos processos* (ser um aprendiz ativo); *atividades de participação* (a escola oferece e conta com a sua voz e com a sua participação) para a melhoria do sistema e da organização. Deste modo, participar é "fazer parte de um todo maior, independentemente dos sentidos que é possível atribuir-se à participação" (Mouraz, 2011, p. 3). Neste estudo, Ana Mouraz procurou saber como está prevista estatutariamente a participação dos alunos nos diferentes órgãos deliberativos e decisórios da escola: conselhos de turma (CT); assembleias de turma e assembleias gerais. Os dados apurados permitiram concluir que na sua maioria, a participação dos alunos é do tipo representativo. Verificou-se uma taxa significativa de presença dos alunos

nos CT (delegados e subdelegados), onde as suas opiniões foram atendidas. Quanto às assembleias de alunos apenas ocorreram numa das escolas deste estudo e as assembleias gerais de alunos não foram referidas.

Já no estudo de Rui Silva (2019) é salientada a importância de "saber ouvir e valorizar a voz aos alunos, estimulando os seus espaços de participação na vida escolar" (Silva, 2019, p. 30). Nas palavras dos alunos participantes neste estudo, recolhidas em ambiente pedagógico, foi realçada a importância de ouvir a sua opinião e de proporcionar espaços de escuta e de participação. Para estes alunos, a escola é um "espaço de partilha, confiança e segurança onde eles são atores principais, agentes muito importantes para a delineação de atividades/projetos que vão de encontro às suas aprendizagens e preferências" (Silva, 2019, p. 52). Deste modo, a "escola só se tornará numa 'boa escola' quando souber dar voz aos seus alunos" (Silva, 2019, p. 51). Nas considerações finais deste trabalho é referido que a participação dos alunos trouxe melhorias à sua escola, em todas as suas dimensões e que esta participação não aconteceu de forma espontânea, mas foi o fruto de um "propósito pessoal ou social e de um envolvimento participativo, crítico e reflexivo gerando interações entre os membros da comunidade escolar, no sentido de uma verdadeira cultura participativa" (Silva, 2019, p. 52).

A participação dos alunos na vida das suas escolas deve ser valorizada nos diferentes níveis de ensino. A adolescência é uma fase do ciclo de vida, na qual o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças (Santos, 2005) e é, nesta fase da vida, que cada jovem define o seu projeto de vida onde se incluem o seu projeto pessoal (âmbito familiar, social, cultural, de lazer, etc.) e o seu projeto profissional (Almeida, 2008). A definição de projeto corresponde então a "qualquer ação que tenha a ver com a participação da pessoa na construção do seu futuro" (Fonseca, 1994, p. 53). É aqui que a orientação vocacional desempenha o seu papel, permitindo aos alunos uma reflexão relativamente às escolhas que devem fazer, dando-lhes voz e ajudando-os a clarificar o sentido da escola e o valor dos estudos, que contribuirão para a elaboração do seu projeto de vida (Fonseca, 1994). As escolas portuguesas deverão assumir a "orientação como parte do processo educativo" (Pinto, 2004, p. 191). O contexto educativo é o local privilegiado para a orientação vocacional dos adolescentes (Fonseca, 1994; Pinto, 2004) e surge como "função essencial de qualquer sistema educativo contemporâneo" (Fonseca, 1994, p. 73). Os serviços de orientação constituem então "uma importante estrutura de ajuda psicoeducacional e um instrumento de dignidade humana e de flexibilidade pessoal" (Taveira, 2004, p. 217). O futuro constrói-se, cada vez mais, a partir da escola (Vieira, 2013).

O projeto EPNoSL (EPNoSL, 2013; Kikis-Papadakis, 2015) apresenta um conjunto de ferramentas de apoio à liderança (cf. 205-207), para envolver os *stakeholders* e onde também é salientada a importância da voz dos alunos na escola. O envolvimento dos alunos e a sua voz dentro da escola pode contribuir para a valorização do capital social das escolas e a sua participação é uma importante experiência de aprendizagem e preparação para uma cidadania ativa e responsável (Kikis-Papadakis, 2015, p. 154). A melhoria de uma organização como a escola só é possível com o envolvimento dos líderes, do pessoal docente e não docente, dos alunos, dos pais e dos parceiros educativos e é este trabalho coletivo que consegue promover uma liderança de sistemas (Clímaco & Silva, 2015a; European Commission, 2015b; Kollias & Hatzopoulos, 2013).

2.2.2.1.2. Outras vozes da escola

> Todos/as têm vozes inteligíveis e suscetíveis de serem escutadas no sentido de se interagir e decidir com conhecimento informado e participação de todos os parceiros/as (Ferreira, 2017, p.62).

A escola como uma organização comunicativa sustenta-se também num legado freiriano e de todos aqueles que defendem a educação como prática de liberdade, que se "realiza na defesa para a escola pública de um destino comunitário, de uma gestão democrática e de um financiamento de Estado (...), gerador de entendimentos complexos com sentido para todos e cada um" (Ferreira, 2012, p. 135). Dar voz aos alunos é imprescindível para o convívio na diversidade (Machado, 2012) e o envolvimento dos alunos na escola é definido como a "vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas, a cognitiva, a afetiva, a comportamental e a agenciativa" (Veiga, Garcia & Garcia, 2019, p. 38). Mas, dar voz aos professores, aos funcionários e aos diretores escolares, também é importante. Embora os alunos sejam parceiros na mudança da escola, a investigação educacional continua a focar-se nos professores e nas reformas educativas, deixando o *aluno*, cerne de todo o sistema educativo, numa "zona periférica e pouco ouvida do desenho curricular" (Teixeira, 2010, p. 419). O Estado deve dar vez e voz aos alunos e professores "os atores sociais perdem as suas energias a olhar para cima, em vez de olhar para o lado" (Azevedo, 2009, p. 62). Os discentes quando consultados percebem que podem melhorar as condições da sua aprendizagem e que estão a contribuir para a melhoria da sua escola. Para os docentes, estes processos de reflexão conduzem ao seu próprio desenvolvimento profissional e a mudanças nas suas práticas (Teixeira & Flores, 2010).

Em junho de 2019, a OCDE publicou os resultados do estudo TALIS 2018 "*Teachers and School Leaders*" que dá voz aos líderes e aos professores do ensino secundário das escolas públicas e privadas, nos aspetos que afetam a aprendizagem dos alunos na sala de aula, em quinze países da OCDE, valorizando assim a auscultação destes agentes educativos. A importância da comunicação interpessoal tem sido destacada em múltiplos trabalhos de natureza teórica, empírica, na escola, na família e nas relações sociais (Veiga, Garcia & Garcia, 2019). No estudo de Evelise Portilho et al. (2016), procurou-se reconhecer a voz dos docentes em formação e interpretar e resignificar a aprendizagem do docente como pesquisador da sua prática pedagógica e referem os autores que a escola é a "instituição por excelência de transmissão de conhecimento e o local privilegiado de aprendizagem atribuindo à figura do professor, o papel de 'sabedor', aquele que ensina e que faz aprender" (Portilho et al., 2016, p. 39).

Os funcionários da escola são importantes e são os responsáveis pelo bom funcionamento escolar, pelos processos "intencionais e sistemáticos com a finalidade de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar envolvendo os aspetos gerenciais e técnico-administrativos" (Botler, 2007, p. 48). Kathy Kikis-Papadakis (2015), como coordenadora do projeto EPNoSL, refere que os diferentes intervenientes escolares têm um papel específico não só como consumidores de conhecimentos escolares, mas também, enquanto parceiros, como utilizadores da informação escolar e coprodutores do feedback necessário para consolidar a qualidade da escolaridade. Sem um feedback significativo, a participação será reduzida e excluirá alguns parceiros e partes interessadas e um certo número de alunos. A gestão do trabalho pedagógico na escola exige do diretor o exercício de atividades que envolvam e responsabilizem todos os segmentos - professores, funcionários, alunos, pais e comunidade - com a intenção de melhorar o trabalho na sala de aula e procurar o sucesso na aprendizagem de todos os alunos (Nessler, 2013).

A carta dos direitos fundamentais da UE salienta a importância da cooperação escola/família na realização dos alunos, passando a reconhecer os direitos das famílias a influenciar e participar sistematicamente na elaboração de políticas escolares, ganhando o estatuto de parceiros e o direito de ter uma palavra a dizer nas principais decisões que afetam a vida escolar, de assumir direitos e responsabilidades de cooperar na construção de uma escolaridade melhor e mais eficaz para todos (Kikis-Papadakis, 2015, p. 147). Kathy Kikis-Papadakis (2015) apresenta, no *toolkit* do EPNoSL, os principais parceiros/*stakeholders* (partes interessadas) da escola ou agrupamento de escolas (figura 10), fundamentais para a construção

e a manutenção de uma colaboração eficaz entre a comunidade local e a escola, na implementação da equidade e da aprendizagem dos alunos, sendo determinante reunir os parceiros e trabalhar em conjunto. As vozes da escola implicam uma comunicação constante num processo complexo (Mações, 2020).

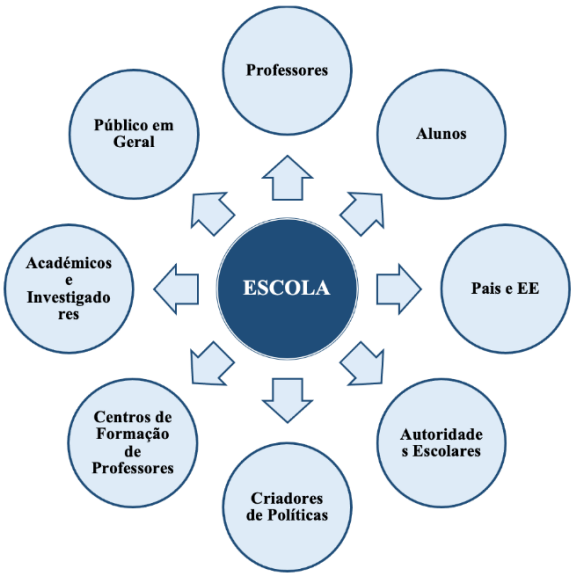


Figura 10 – Principais *stakeholders* da escola

Fonte: Própria adaptada de Kikis-Papadakis (2015, p. 147)

A comunicação, para Manuel Mações (2020), é um processo pelo qual a informação é trocada e percebida entre dois ou mais indivíduos ou grupos, para alcançarem um entendimento comum. Para este autor "melhorar a qualidade implica uma boa comunicação de cima para baixo, de baixo para cima e entre os membros das equipas" (Mações, 2020, p. 72).

2.2.3. Sucesso educativo

> O sucesso é gratificante e o que é gratificante é motivador (Estanqueiro, 2010, p. 17).

As escolas são organizações com vida própria, uma história, uma cultura, uma identidade, que se vão "(re)construindo a partir das lideranças mais ou menos assumidas pelo seu líder de topo (Diretor)" (Fialho & Carapeta, 2016, p. 130). É esta singularidade que desafia os diretores na procura da qualidade, da eficácia e da eficiência da sua escola não agrupada (ENA) ou do seu agrupamento de escolas (AE), tendo em vista o sucesso educativo dos seus alunos. Para alguns autores, a liderança escolar é um fator de eficácia e os resultados escolares são os indicadores dessa eficácia, pelo que existe uma possível relação entre a liderança escolar

e o sucesso dos alunos (Bolivar, 2012; Bush, 2007; Elmore, 2006; Fialho & Carapeta, 2016; Fullan, 2003; Leithood et al., 2004; Sergiovanni 2004a e 2004b; Silva, 2010).

Tony Bush (2007) refere que há um grande interesse na liderança educacional desde o início do século XXI por causa da crença generalizada de que a qualidade da liderança conduz a uma diferença significativa nos resultados da escola e dos alunos. Contudo, este autor salienta que na liderança pós-moderna os líderes devem respeitar e dar atenção às perspetivas diversas e individuais dos intervenientes e todos os *stakeholders* (partes interessadas) têm direito a serem ouvidos. Este autor realça o modelo africano *Ubuntu*, que significa personalidade coletiva e moralidade coletiva, onde a ênfase está nas pessoas e na interligação entre si. Tony Bush (2007) refere que a melhoria dos resultados da aprendizagem, requer uma abordagem ao desenvolvimento da liderança tendo de considerar os processos de ensino e aprendizagem como centrais no seu papel de líder escolar. Considerando-se a assimetria da "relação de poder do Diretor em relação ao topo da base, não se poderá ignorar o papel regulador do meio socioeconómico e político local e regional, que constitui o mais imediato barómetro da eficácia da sua gestão" (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 16).

Consideramos importante apresentar de seguida as perspetivas de vários autores sobre o sucesso educativo. O estudo desenvolvido por Isabel Fialho e Luísa Carapeta (2016), que envolveu trinta e cinco AE/ENA, que foram avaliados pela IGEC, nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, procurou compreender vários aspetos associados ao sucesso escolar, tendo sido um deles, a relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos. De acordo com as suas conclusões, os resultados obtidos nos relatórios da avaliação externa dos AE/ENA em estudo, o domínio da liderança e gestão e o dos resultados, foram na maioria dos casos coincidentes, ou então ficaram muito próximos, o que lhes permitiu referir a existência de indícios de uma relação entre a liderança e os resultados escolares.

Kenneth Leithwood, Karen Louis, Stephen Anderson e Kyla Wahlstrom (2004) realizaram também um estudo baseado no levantamento de um número elevado de estudos empíricos e de literatura relacionada, para compreender as ligações entre a liderança escolar e as aprendizagens dos alunos. Referem estes autores, que parece haver poucas dúvidas de que a liderança escolar conduz a efeitos nas aprendizagens dos alunos. Realçam estes autores que, de todos os fatores que contribuem para a forma como os alunos aprendem na escola, a liderança é o segundo que mais influencia as aprendizagens dos alunos, logo após o contributo da

instrução na sala de aula. Daí que, esta evidência apoia o interesse atual para melhorar a liderança, como a chave para a implementação de reformas de sucesso em larga escala.

A OCDE (2014) refere que o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem positivos, influenciam o sucesso dos diretores escolares e dos professores, que se traduzem na melhoria dos resultados escolares dos seus alunos. Na perspetiva de Joaquim Machado (2013), o sucesso escolar dos alunos depende de vários fatores, mas também da capacidade da escola em desenvolver as respostas mais adequadas a todos e a cada um dos seus alunos. Este autor refere ainda que o "sucesso educativo incorpora e transcende o sucesso académico dos alunos" (Machado, 2013, p. 13). Assim, para que haja sucesso educativo, tem de existir sucesso na organização, o que implica a existência de lideranças fortes, com visão e com um propósito comum, que permita alcançar o sucesso nessa escola, fazendo a diferença, na qualidade dessa escola e dos resultados dos seus alunos (Bolivar, 2014; Freitas & Grave-Resendes, 2018).

A qualidade da educação depende de vários fatores, destacam-se o desenvolvimento social e cultural, o sistema educativo, os recursos investidos, a liderança das escolas e a competência científica e pedagógica dos professores (Estanqueiro, 2010). Na perspetiva de Fernandes (1991), para existir sucesso escolar é necessário que sejam cumpridos todos os objetivos da educação escolar, nomeadamente, a *instrução* (aquisição de conhecimentos e técnicas), a *estimulação* (desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno) e a *socialização* (interiorização de condutas e valores com vista à vida em sociedade). Estes objetivos estão alinhados com os quatro pilares da educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser (Delors, et al., 1998; UNESCO, 1996) que se enquadram também na escola como um espelho da sua sociedade.

Cada escola tem de encontrar respostas, cada vez mais ajustadas à heterogeneidade dos seus alunos, para potenciar o sucesso de cada um deles. Contudo, o sucesso de cada um está dependente de muitos outros fatores externos e, ainda, das características dessa escola e do *acréscimo de valor* que dispõe. Sabe-se que a missão da escola é desenvolver o aluno de uma forma equilibrada (Brito, 1998). Contudo, a escola tem de promover um ambiente de aprendizagem afetuoso e estimulante, refletindo os conceitos e os valores das suas comunidades e dos pais dos seus alunos.

A escola tem a obrigação de formar jovens capazes de criar uma ordem social na qual todos possam viver com dignidade (Toro, 2002), onde a educação deve servir a sociedade como um todo. Bernardo Toro identifica as sete competências que considera necessárias a ser

desenvolvidas nas crianças e jovens para que se tornem cidadãos ativos e participantes no século XXI, a que designa códigos da modernidade: domínio da leitura e da escrita; a capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; a capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, factos e situações; a capacidade de compreender e atuar no seu contexto social; receber criticamente as notícias que os meios de comunicação veiculam; a capacidade de localizar, aceder e usar melhor a informação; e a capacidade de planear, trabalhar e decidir em grupo. Assim, a escola, para este autor, é apenas um dos ambientes em que ocorre a aprendizagem, referindo ainda a família, os amigos, a igreja, os meios de comunicação e as empresas como outros ambientes de aprendizagem.

Jorge Cardoso (2019) refere que uma das teorias que mais popularidade tem alcançado relativamente à melhoria do sucesso escolar é a teoria dos seis *cês*, de Richard Lerner, que já foi bastante testada e validada. A escola deverá estar atenta a essas características e fomentá-las no sucesso dos seus alunos (Cardoso, 2019, pp. 62 -63) são elas: a *confiança* (boa autoestima por parte do aluno); a *competência* (desempenho escolar e boa *performance* nas atividades lúdicas); a *conexão* (relação do aluno com a escola, a família e os colegas); os *cuidados* (sentimento de compaixão, de justiça social, de pluralidade, de inclusão, de empatia e de simpatia); o *carácter* (assertivo e que respeita as normas sociais e culturais, a moralidade e a integridade); e a *contribuição* (envolvimento como participante ativo e vivenciar a cidadania). Jorge Cardoso refere que Bernardo Toro já identificou recentemente a oitava competência no seu código da modernidade "desenvolver uma mentalidade global" (Cardoso, 2019, p. 66), referindo que no futuro o campo de atuação é o mundo.

A nova governança da educação requer organizações escolares mais flexíveis, capazes de se adaptar a contextos sociais complexos. Nesta perspetiva apresentaremos alguns autores como o António Bolivar (2014) que se refere aos resultados das investigações relativa à melhoria das escolas, referindo que um considerável *corpus* da investigação demonstrou que as escolas são importantes (*schools make a difference*) na educação dos alunos, constituindo-se como uma unidade chave na melhoria educativa, sendo esta tradição e a melhoria da escola (*school improvement research*), a base sobre os processos, os resultados da melhoria e as estratégias mais eficazes para a melhoria. A escola é um lugar chave que "marca las diferencias" (Bolivar, 2014, p. 113), para além do condicionamento sociocultural, a investigação demonstrou que certas características intraescolares geram diferenças no desempenho final dos alunos. Uma das chaves da melhoria parece estar numa cultura coesa, pelo que a liderança educacional está a configurar a escola como uma comunidade profissional de aprendizagem. A

liderança dos gestores escolares tornou-se um fator importante na melhoria da educação, contribuindo os seus líderes na dinamização e no apoio para que a escola aprenda a desenvolver-se (Bolivar, 2014).

A crença sobre os efeitos da liderança nos resultados escolares tem sido identificada numa grande parte das investigações realizadas nas últimas décadas, pelo que se considera importante apresentar outra perspetiva desta análise. Assim, ao

> elegerem como preocupação exclusiva a comprovação estatística do impacto da liderança sobre um vasto conjunto de indicadores - a eficácia, a competitividade, a excelência, a performatividade - muitos destes estudos ignoram o contexto específico de ação de cada escola. Ao dispensar-se uma análise contextualizada da organização escolar, incorre-se em leituras fragmentadas e imprecisas da realidade, desligadas dos vários espaços de interação e de produção do simbólico (Torres & Palhares, 2015, p. 118).

Na opinião de Leonor Lima Torres (2013a) este tipo de análise surge como uma máscara que envolve a escola, mas que esconde as suas singularidades. Por conseguinte, repensar as lideranças escolares e os modos de liderar deve evocar-se "as lideranças para a equidade e a aprendizagem no processo de coordenação de ações, capaz de exprimir sentidos, significados e singularidades dos seus atores e autores num determinado contexto situado e a bem da comunidade" (Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 70).

Atualmente, a qualidade das escolas está muito associada aos resultados académicos dos alunos, pelo que Leonor Lima Torres (2019) considera que a expansão da nova gestão pública tem vindo a reconfigurar o modo de regulação do sistema educativo, estando focado nos resultados, no reforço dos mecanismos de avaliação e de prestação de contas e nas estruturas de gestão e liderança. Para esta autora, este movimento de "natureza tentacular, focado na apologia da meritocracia e da excelência académica, tem induzido dinâmicas institucionais que tendem a ser naturalizadas" (Torres, 2019, p. 27). Existe uma multiplicação de práticas de distinção académica na maioria das instituições educativas do nosso país e esta é hoje, uma realidade com diversas manifestações no espaço escolar (concursos; prémios de mérito; louvores; homenagens; quadros de valor; quadros de excelência). Mas, convém indagar que "tipo de efeitos a interiorização regular e sistemática deste padrão de excelência poderá gerar sobre o desenvolvimento integral dos sujeitos em formação" (Torres, 2019, p. 28). O caminho mais interessante passará pelo reconhecimento da pluralidade de formas de excelência aliada a diferentes saberes e à diversidade de pedagogias e o desafio poderá passar por "novas formas de olhar a competição escolar, mais focadas em grupos, comunidades ou mesmo escolas e

menos no culto do indivíduo ou da performance individual (...). Uma 'escola excelente' não pode resultar de um único princípio de excelência" (Torres, 2019, p. 29).

A escola constitui-se como um promotor determinante do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, convivendo também com o fracasso do próprio modelo, que se traduz em insucesso e, no extremo, em abandono escolar. São muitos os estudos que referem que o insucesso escolar é um forte preditor do abandono escolar. Mas, "tanto o insucesso como o abandono escolar parecem ser dois componentes de um processo comum, para o qual conflui uma miríade de variáveis" (Miguel, Rijo & Lima, 2012, p. 127). Os problemas sociais, em geral, e o insucesso escolar, em particular, nunca foram fenómenos simples e nunca foram tão complexos como atualmente, existindo inúmeras interações/retroações entre fatores que são potenciadas por uma sociedade globalizada. Assim, à semelhança de outras problemáticas sociais, também o "insucesso escolar constitui-se como uma problemática social de natureza e impacte multidimensional, assumindo-se como um dos grandes desafios que se colocam à sociedade" (Gomes et al., 2016, p. 13). As causas do insucesso escolar têm múltiplas origens, explicadas por razões históricas, económicas e culturais (Gomes et al., 2016; Miguel, Rijo & Lima, 2012), o "insucesso escolar também apresenta incidências e prevalências desiguais, atingindo particularmente os grupos mais vulneráveis" (Gomes et al., 2016, p. 13).

A consciencialização e a complexidade que envolve o insucesso escolar tem conduzido a um consenso generalizado em torno da ideia de que é fundamental agir a este nível, sendo mais vantajoso prevenir do que combater o insucesso escolar (Gomes et al., 2016). A abordagem científica neste domínio baseia-se no paradigma dos fatores de risco, identificando "variáveis cuja presença ou ausência influencia a probabilidade do aluno alcançar, ou não, sucesso a nível escolar" (Miguel, Rijo & Lima, 2012, p. 129).

A revisão da literatura permite estabelecer três categorias, no que respeita aos fatores de risco que contribuem de forma significativa para o fracasso escolar que são a família, a escola e as características individuais (Miguel, Rijo & Lima, 2012; Simões et al., 2008). Ao nível familiar, o insucesso escolar é influenciado pela qualidade dos cuidados primários, pela adversidade estrutural da família, pelo fraco envolvimento parental na vida escolar dos filhos, pelo local de residência e características do meio e pelo baixo estatuto socioeconómico. Ao nível escola, a literatura aponta para o nível de influência que é exercido pelo sistema educativo, referindo o funcionamento e a organização escolares como características escolares relevantes, o seu ambiente socioeducativo e a ausência de currículos estruturantes. A investigação tem

enfatizado o papel ativo desempenhado pelo próprio aluno no seu processo de aprendizagem, sendo que os fatores pessoais representam recursos diretos de resposta às exigências escolares (Miguel, Rijo & Lima, 2012).

O termo *sucesso educativo* continua, então, na ordem do dia e é o foco de todo o trabalho desenvolvido nas nossas escolas. Mas, todos são necessários para a concretização de uma educação escolar de qualidade e inclusiva, dentro da diversidade da sua comunidade. Para que esse efeito ocorra, a liderança de uma escola enfrenta, atualmente, o desafio da mobilização de todos os recursos e atores possíveis, procurando promover uma *liderança de sistemas* (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015b; Cousin, 2020; Higham, Hopkins & Matthews, 2009; Hill, 2011; Pont, Nusche & Moorman, 2008b).

2.2.3.1. Abandono escolar

> Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Alves, 2003, p. 5).

Um dos indicadores do sucesso educativo e do nível de equidade/inclusão de um sistema educativo é a taxa de abandono escolar (Lemos, 2013). O problema do abandono escolar precoce é uma preocupação para o indivíduo, para a sociedade e para a economia (Gomes et al., 2016; Lemos, 2013; Miguel, Rijo e Lima, 2012; Simões et al., 2008). O conceito de abandono escolar em Portugal pode ser definido como a interrupção da frequência do sistema de ensino antes da idade legalmente estabelecida para a escolaridade obrigatória. O primeiro indicador do abandono escolar consiste em aferir o grau de concretização da escolaridade obrigatória. O segundo indicador deveria designar-se por *saída escolar precoce* como tradução literal do conceito consagrado internacionalmente de *early school leaving* (ESL). Porém, tal como refere Justino et al. (2014), na terminologia estatística portuguesa esta medida passou a ser designada incompreensivelmente por "abandono precoce". Este indicador foi adotado, em 1999, pelo *Employment Committee* da UE, com o objetivo de monitorizar e reduzir o abandono escolar precoce entre os Estados membros. Este é, então, um dos cinco indicadores escolhidos para acompanhamento e que foi definido como meta para 2020, a redução desta população para uma percentagem não superior a 10%. Trata-se, então, de uma taxa calculada a partir da razão entre o número de indivíduos entre os 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário, nem se encontram a frequentar o sistema educativo ou um curso de formação profissional e o total da população residente entre 18 e 24 anos. Esta é a definição adotada pelo *Eurostat* e que constitui um dos indicadores de referência para monitorização do desempenho dos sistemas de

ensino nacionais (Justino et al., 2014). Hoje, numa sociedade assumidamente tecnológica, esse abandono escolar demonstra a ineficácia/inadaptação social da escola e do sistema de ensino, bem como a incapacidade para investir no futuro (Justino et al., 2014; Simões et al., 2008).

De acordo com os dados da *Eurostat* de 2014, cerca de 11,1% dos jovens europeus, entre os 18 e os 24 anos, abandonaram o ensino e não completaram o ensino secundário. Destes jovens, 60% estão desempregados ou inativos, o que demonstra que o abandono escolar precoce, reduz as oportunidades de emprego e aumenta a probabilidade de desemprego, da pobreza e da exclusão social. No caso de Portugal, a taxa de abandono escolar, em 2014, era de 17,4% (European Commission, 2018a).

O estudo de Valter Lemos (2013) refere que o abandono escolar precoce resulta de uma combinação de fatores pessoais, sociais, económicos, educacionais e familiares, que conduzem a um *desencantamento* pela educação e ao insucesso escolar. Paralelamente, o *status* socioeconómico e o nível educacional dos pais também são determinantes para o abandono escolar precoce. Nesse estudo, é também realçado o facto de faltar um ensino profissional de qualidade e de existir, nas escolas, fatores que afetam a motivação dos alunos, nomeadamente, as práticas de sala de aula, os estilos de ensino e as atitudes de alguns professores, os currículos, a violência, o *bullying*, entre outros.

Os alunos que abandonam precocemente os estudos tendem a apresentar problemas de comportamento logo nos primeiros anos de escolaridade (Simões et al., 2008). De salientar ainda, que estes alunos se mostram menos integrados na turma e menos cooperantes na sala de aula, têm desde cedo uma vivência escolar negativa que é caracterizada por dificuldades específicas de aprendizagem, repetências e absentismo e têm uma relação difícil com os professores. Estes alunos são, com frequência, oriundos de famílias com baixos rendimentos económicos, onde falta organização e coesão familiar, e existe uma desagregação da estrutura parental, um baixo nível escolar dos pais, uma família numerosa, a ausência de supervisão e apoio dos pais, bem como um reduzido investimento na realização académica dos filhos (Simões et al., 2008). De acordo com estes autores, a própria escola pode igualmente participar no processo que conduz ao abandono escolar dos alunos, devido ao seu funcionamento geral, pelas suas características organizacionais e pelo clima que nela se vive.

Toda a comunidade educativa se sente responsável em combater as desigualdades educativas, pelo que deve ter uma ação coesa, coletiva e colaborativa, baseada na multidisciplinaridade e na diferenciação pedagógica. Deste modo, os processos de

desenvolvimento e melhoria das escolas, devem incluir metas para combater o abandono escolar, melhorar o sucesso escolar dos alunos e envolver toda a comunidade escolar e local no seu desenvolvimento. A escola terá de garantir que cada criança e cada jovem tenham as mesmas oportunidades de aceder, participar e beneficiar de uma educação inclusiva e de qualidade. Devendo ainda promover um ambiente de aprendizagem afetuoso, estimulante e propício a estabelecer expectativas altas aos alunos, para que todos atinjam o seu pleno potencial (Lemos, 2013).

Em Portugal, a prevenção do abandono escolar não tem merecido a atenção que os números apresentados pelas estatísticas oficiais parecem exigir (Simões et al., 2008). Referem estes autores ser importante conhecer as verdadeiras causas e características do abandono escolar, pelo que consideram necessário e fundamental realizar estudos que analisem este problema "não como um simples dado estatístico ou número, mas como um fenómeno dinâmico suscetível de ocorrer num contexto complexo onde se cruzam fatores de vária ordem" (Simões et. al., 2008, p.137). Estes autores referem que a retenção escolar precoce pode provocar um decréscimo da autoestima do aluno e conduzir ao enfraquecimento da vinculação à escola e à tendência para interagir com pares desviantes, sendo fundamental o investimento na formação de professores que deve ir além dos aspetos pedagógicos da sua disciplina e integrar componentes relativas à grande diversidade de problemas envolvidos no abandono escolar.

Ao nível europeu, foi definida a estratégia da Europa 2020 (Comissão Europeia, 2015), onde é salientada a necessidade de reduzir para 10% o abandono escolar precoce (ESL - *Early School Leaving*). No seguimento desta estratégia europeia, em 2011, foi criado um grupo de trabalho para tratar o tema (cf. 205-206), que conduziu à elaboração de um *Toolkit* Europeu para as Escolas (School Education Gateway, 2014). Para a redução do abandono escolar, é fundamental o envolvimento de toda a escola, possibilitando a esses alunos o seu sucesso escolar. Esta abordagem, com o envolvimento de toda a escola, procura elevar a qualidade e os padrões de ensino e aprendizagem, com o objetivo de ajudar os alunos a realizar o seu potencial único, de forma consistente e sistemática em todas as dimensões da vida escolar (*ethos* e meio ambiente; currículo; ensino, aprendizagem e avaliação; conexões com a comunidade e outros atores externos, etc.).

No apoio às escolas, a Comissão Europeia (CE) disponibilizou *kits* com ferramentas de apoio fundamentais para o seu trabalho no combate ao abandono escolar precoce, em cinco áreas temáticas interligadas entre si, que conjuntamente contribuem para a redução do abandono

escolar e para o aumento do sucesso educativo (School Education Gateway, 2014). Ao nível da: 1 - *Liderança e gestão das escolas*, é importante desenvolver uma cultura e um clima de escola para o sucesso escolar de todos os alunos, onde o foco deverá estar na aprendizagem académica e no desenvolvimento do bem-estar pessoal. É importante considerar a cooperação nos sistemas educacionais europeus, que pode assumir diferentes formas no benefício das escolas e comunidades;

2 - *Networking* (professores e funcionários) para discutir ideias, compartilhar boas práticas ou recursos, e o *clustering* (agrupamento de escolas da mesma cidade ou região) que possibilita uma visão conjunta de desenvolvimento. A melhoria escolar depende do desenvolvimento dos diretores devendo trabalhar, aprender e influenciar o comportamento dos outros, dentro e fora das escolas (Bottery et al., 2018; Cousin, 2020; Glatter, 1992; Hargreaves & Fink, 2006; 2007; Higham et al., 2009; Hill, 2011);

3 - *Apoio ao aluno*, as escolas devem oferecer um ambiente que envolva a diversidade dos seus alunos, garantindo que estes se envolvem no processo de aprendizagem e que vejam um propósito claro para os seus estudos. As dificuldades de aprendizagem devem ser identificadas precocemente e deverá existir uma estrutura de apoio que inclua um conjunto de medidas diversificadas, que seja holística e abrangente e que integre todas as dimensões da vida do aluno: académica, emocional, saúde, etc. De acordo com a *School Education Gateway* (2014), é importante considerar o bem-estar dos alunos (ambiente de aprendizagem seguro e atencioso), a participação dos alunos na vida da escola (donos da sua aprendizagem e expressar os seus pontos de vista), a orientação profissional (plano de carreira), o currículo e os caminhos da aprendizagem (tornar a aprendizagem relevante para a sua vida), a aprendizagem e a avaliação (abordagens centradas no aluno), a aprendizagem extracurricular e fora da escola (abordagem informal da aprendizagem), a monitorização dos alunos em risco (estabelecer um sistema de alerta precoce e de monitorização com a família) e o apoio linguístico (salas de aula multilingues);

4 - *Professores* têm um papel determinante no apoio que prestam aos alunos, sendo este o indicador mais importante do compromisso escolar. Os professores devem ser cada vez mais facilitadores da aprendizagem, determinantes na motivação, na orientação e no apoio contínuo a todos os seus alunos, permitindo tornarem-se mestres na sua própria aprendizagem. Isto requer que os professores desenvolvam um relacionamento baseado na confiança com os alunos e com os seus pais;

5 - *Pais e as famílias* têm o impacto mais direto e duradouro na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (School Education Gateway, 2014). O ambiente doméstico incentiva a aprendizagem e o envolvimento dos pais nas atividades da escola que são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. É essencial a escola construir parcerias família-escola e envolver os pais como parceiros de aprendizagem. Este tipo de parcerias é eficaz, mas carece de um respeito mútuo e o reconhecimento dos valores, recursos e experiências de cada uma das partes. O reforço destas parcerias e o aumento da participação dos pais, na tomada de decisões educacionais, podem ser altamente eficazes para combater o abandono escolar precoce;

6 - *Envolvimento dos parceiros* na escola, com o sentido de contribuir para o combate ao abandono escolar precoce, é complexo e requer uma resposta multidimensional, uma vez que algumas das causas estão ligadas a fatores externos aos sistemas educativos, como sejam as dificuldades pessoais, de saúde ou emocionais, problemas familiares ou situações socioeconómicas frágeis. Estes problemas requerem que as escolas desenvolvam uma forte colaboração intersectorial, onde os parceiros da comunidade poderão oferecer soluções adaptadas às necessidades específicas dos alunos e das suas famílias. Os fatores determinantes para o desenvolvimento destas redes eficazes são: a clareza sobre as necessidades; os interesses e expectativas; os acordos formais ou informais; a elaboração de uma estratégia/plano de ação comum; a comunicação eficaz; os mecanismos de monitorização e avaliação; a capacidade de desenvolver relacionamentos ao longo do tempo; e a consulta regular junto dos alunos e das suas famílias. Construir relações eficazes entre as escolas e a comunidade podem beneficiar tanto os alunos como a sua própria comunidade. As escolas podem beneficiar das bibliotecas comunitárias, dos clubes desportivos e de outras instalações da comunidade. Neste sentido, é importante que as escolas e as empresas compreendam e superem os respetivos desafios que podem resolver com um trabalho em parceria (School Education Gateway, 2014).

Em 2018, a Comissão Europeia realizou a sua monitorização das estratégias para a educação europeia a ser alcançadas em 2020 (figura 11), de entre os vários indicadores, destacamos a taxa de abandono escolar precoce, que tinha sido definida para uma redução de 10% até 2020. Em 2017, Portugal passou para 12,6%, tendo sido o abandono escolar precoce em 2014, de 17,4%, verificou-se então uma redução de 4,8%. Porém, não foi ainda alcançada a meta europeia. A UE passou a sua taxa de abandono escolar precoce em 2014 de 11,2% para 10,6% em 2017, reduzindo 0,6%, estando nesse momento ligeiramente acima da taxa definida como meta para 2020. Portugal ainda apresentava elevados níveis de abandono escolar precoce

e de repetência e tinha a sua população docente envelhecida, o ingresso no ensino superior estava a aumentar, particularmente no ensino politécnico, mas as taxas de frequência das licenciaturas em TIC, ciências naturais e matemática estavam abaixo da média da UE. O nosso país enfrentava um grande desafio educacional com mais de metade da população adulta com um nível baixo de escolaridade obrigatória (European Commission, 2018b).

		Portugal		EU average	
		2014	2017	2014	2017
Education and training 2020 benchmarks					
Early leavers from education and training (age 18-24)		17.4%	12.6%	11.2%	10.6%
Tertiary educational attainment (age 30-34)		31.3%	33.5%	37.9%	39.9%
Early childhood education and care (from age 4 to starting age of compulsory primary education)		93.5%	92.5%	94.2%	95.3%
Proportion of 15 year-olds underachieving in:	Reading	18.8%	17.2%	17.8%	19.7%
	Maths	24.9%	23.8%	22.1%	22.2%
	Science	19.0%	17.4%	16.6%	20.6%
Employment rate of recent graduates by educational attainment(age 20-34 having left education 1-3 years before reference year)		69.4%	80.7%	76.0%	80.2%
Adult participation in learning (age 25-64)		9.6%	9.8%	10.8%	10.9%
Learning mobility	Degree mobile graduates	:	2.9%	:	3.1%
	Credit mobile graduates	:	7.7%	:	7.6%

Figura 11 – Monitorização das estratégias europeias para a educação a ser alcançadas em 2020
Fonte: European Commission (2018b)

O estudo da Comissão Europeia (2015), *Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving*, refere que a escola é um ator-chave para combater o abandono escolar precoce, embora existem inúmeros fatores externos à escola que influenciam o nível de envolvimento e de sucesso do aluno. A OCDE também publicou em 2005, um relatório *Teachers Matter: Developing and Retaining Effective Teachers,* destacando o impacto que a qualidade da liderança escolar tem no ensino e na aprendizagem que é promovido nas escolas. A inovação requer uma mudança bem mais profunda no contexto organizacional da escola e deve ser articulada com a realidade social e cultural do seu meio envolvente (Matos, 2017).

Os diretores escolares são responsáveis pela liderança e pela melhoria das suas escolas, enquanto os professores são responsáveis pela liderança da sala de aula e pela formação dos seus alunos, estando os alunos na primeira linha da mudança, porque serão eles que irão determinar o futuro dos seus países. Paralelamente, a participação ativa dos pais no desempenho académico dos seus filhos, também contribuirá para a melhoria dos resultados escolares dos seus educandos (Antunes & Silva, 2015; 2019; Ramazan, 2017). Atualmente, muitos problemas

dos sistemas educativos decorrem do facto de termos «uma escola do século XIX, educadores e professores do século XX e alunos do século XXI». A grande diferença, entre estas gerações dos professores e dos alunos, está a "obrigar" os professores a inovar as suas práticas e as suas estratégias na sala de aula, procurando novas estratégias que devem passar por investir mais nas novas tecnologias, no uso de telemóveis, nas redes sociais e na autoaprendizagem. A liderança dos professores, nomeadamente a sua autoliderança e a liderança dos seus alunos, permite-lhes liderar o desenvolvimento do currículo tanto durante o trabalho na sala de aula, como no processo de aquisição das aprendizagens, estando esta liderança muito associada à qualidade do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Antunes & Silva, 2015; Flores, Ferreira & Fernandes, 2014). Desta forma, a qualidade da formação docente e a sua capacidade de inovar poderá motivar os alunos para o sucesso e afastá-los do abandono escolar.

O professor é o líder/gestor da sua sala de aula e o seu desempenho irá contribuir para a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. Na investigação de Roque Antunes (2016), a forma como a liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual são os fundamentos de um novo modelo de formação dos educadores/professores do século XXI (Antunes, 2016; Antunes & Silva, 2019). Nestes dois estudos, é evidenciado que a liderança pedagógica e a inteligência espiritual são preditores de bem-estar e que a inteligência espiritual tem influência no desempenho profissional, com maior relevância no início da carreira docente. No entanto, as faixas etárias onde ocorre um maior desenvolvimento são as dos 20-30 e 31-40 anos. A organização da escola é "uma condição essencial do seu êxito" (Matos 2008, p. 132). Contudo, a complexidade e a diversidade entre contextos escolares e dentro de cada sala de aula implicam lideranças escolares efetivas, sendo que essas lideranças têm "tanto de arte como de ciência, convocando saberes de diferentes campos" (Baptista & Abrantes, 2015, p. 45).

A Comissão Europeia (CE) apresentou, em 2020, as metas pretendidas na área da Educação, a serem alcançadas até 2025 em todos os países que integram a União Europeia (European Commission, 2020). Na Europa, a educação é considerada essencial para a vitalidade das sociedades e para a economia europeia e o Espaço Europeu da Educação é baseado numa visão partilhada e de cooperação. A CE propõe consolidar e desenvolver a área da educação europeia, para provocar uma mudança significativa na equidade, nos resultados e na resiliência da educação e formação na Europa em seis dimensões: qualidade na educação e formação; inclusão e igualdade de género; mudanças verdes e digitais; professores e formadores; ensino superior; e dimensão geopolítica. Relativamente à *qualidade na educação e formação* propõe impulsionar o ensino básico e as competências transversais, aumentar a mobilidade e as

oportunidades de cooperação, apoiar a aquisição de competências linguísticas ao longo da vida e desenvolver a perspetiva na educação em cada um dos europeus. Na *inclusão e igualdade de género*, a CE propõe: caminhos para o sucesso escolar; 50 centros de excelência para a educação e formação, uma abordagem europeia de micro-credenciais e um ensino sensível ao género. Quanto às *mudanças verdes e digitais* a CE considera importante uma educação para uma coligação climática, infraestruturas de educação ecológica, a recomendação do conselho sobre educação para a sustentabilidade ambiental e o plano de ação para a educação digital.

No caso dos *professores e formadores*, a CE propõe a criação de 25 Academias de professores Erasmus+, uma orientação europeia para quadros de carreira nacionais e um prémio europeu de ensino inovador, sendo que a CE considera importante uma abordagem como *Europe Team*, reforçando a cooperação com parceiros estratégicos globais e a expansão da dimensão internacional do programa Erasmus+. A CE propõe ainda a continuação da cooperação com os Estados-Membros e a cooperação com a sociedade civil e os investigadores. Foram apresentados pela CE cinco objetivos na área da educação a serem alcançados em 2025: a percentagem inferior a 15% de jovens de 15 anos com um baixo nível na leitura, na matemática e na ciência; uma percentagem inferior a 15% de alunos do 8º ano com fraco aproveitamento em informática; pelo menos 98% das crianças entre os 3 anos de idade e a idade inicial de entrada no ensino primário obrigatório deve ter integrado a educação infantil; uma percentagem de 90% de pessoas entre os 20-24 anos de idade com pelo menos o ensino secundário; uma percentagem de pelo menos 50% de pessoas entre os 30-34 anos idade com o ensino superior. A CE irá trabalhar com governos, peritos e parceiros internacionais para desenvolver indicadores e metas para o Espaço Europeu da Educação e para fazer o balanço dos progressos globais. A CE publicará uma revista europeia, um relatório de progresso na área da educação, em 2022, e um relatório completo, em 2025 (Comissão Europeia, 2018b).

2.2.3.2. Disciplina na sala de aula

> A indisciplina em sala de aula pode atuar como uma força desestabilizadora dos tempos, espaços, rotinas, saberes e relações que se estabelecem neste contexto (Souza, 2013, p.46).

A evolução das políticas educativas em Portugal tem sido influenciada pelas organizações internacionais, como a ONU, a UNESCO, a OCDE e a UE (cf. 47-50), impactando no trabalho que se desenvolve nas escolas, designadamente na educação para a cidadania que, nas linhas orientadoras da Direção-Geral da Educação (DGE), é traduzida numa

atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.

A *educação para a cidadania* está plasmada em muitos normativos educativos, destacando-se a disciplina de *cidadania e desenvolvimento,* implementada desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória (DL nº 55/2018, de 6 de julho); a *educação inclusiva* (DL nº 54/2018, de 6 de julho e a Lei nº 116/2019 de 13 de setembro); a *estratégia nacional de educação para a cidadania* (setembro de 2017); o *perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho); e a *autonomia e flexibilidade curricular* (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). Todos estes documentos visam a qualificação individual, a cidadania, as medidas de promoção do sucesso educativo que suportam a aprendizagem, a inclusão e as áreas de competências com combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, destacando-se nesta última, o relacionamento interpessoal, os comportamentos e outras competências sociais.

Nas últimas décadas, as situações de indisciplina e de violência em meio escolar têm sido consideradas como o principal problema das escolas (Gonçalves, 2014) e têm perturbado os modos de habitar a escola. A abordagem sociológica deste tema considera a escola como uma "organização que comporta uma pluralidade de espaços e tempos educativos" (Alves, 2013, p. 124). A indisciplina é um fenómeno multidimensional e multicausal, intrínseco ao funcionamento da escola e está relacionada com tudo o que diz respeito ao ensino, às práticas, finalidades e perspetivas que as norteiam, às circunstâncias específicas da aula, da escola, da comunidade e do sistema (Amado & Freire, 2009). É um fenómeno intrínseco à sociedade e ao seu sistema de ensino, estando as suas causas mais próximas dos fatores associados às situações pedagógicas (Estrela, 2002). São preocupações transnacionais, as questões de indisciplina e de violência em meio escolar (Sebastião, Alves & Campos, 2003).

A disciplina escolar representa um dos principais problemas pedagógicos e comportamentais com os quais os profissionais da educação se defrontam (Monteiro, Barroso & Simões, 2015). A disciplina, e também a indisciplina, é um "produto das relações pedagógicas, estabelecidas entre atores dotados de diferentes poderes" (Domingues, 1995, p. 13). Deste modo, a disciplina e a indisciplina constituem um fenómeno socio-organizacional e psicossocial que, de acordo com a perspetiva de Ivo Domingues (1995), resulta da combinação de *fatores estruturais* (obrigatoriedade de frequência discente, dimensão das turmas, currículos escolares e autoridade do professor), *fatores sociais* (representações sociais, subculturas

docentes e discentes, poderes dos professores e dos alunos) e *fatores pessoais* (objetivos individuais, estilos de ensino e estratégias de aprendizagem). Aline Pereira e Gislaine Oliveira (2017) referem que os "métodos utilizados para o ensino, a falta de incentivo, a organização dos tempos e espaços pensados para os alunos e não com eles, o não respeito ao tempo de aprendizagem de cada um, rotinas massacrantes e os problemas familiares tem sido o motivo principal para indisciplina acontecer nas escolas" (Pereira & Oliveira, 2017, p. 28).

O conceito de indisciplina é muito complexo e apresenta definições similares, mas, ao mesmo tempo, distintas. A indisciplina na sala de aula corresponde a "alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores (...) afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem" (Carita & Fernandes, 2012, p. 15). A indisciplina tende a ser definida pela negação da disciplina, privação, desordem resultante da quebra de regras estabelecidas (Estrela, 2002). No plano pedagógico, a indisciplina na sala de aula, pode adotar diversas funções, que, na perspetiva de Maria Teresa Estrela (2002), estão divididas em cinco funções: de *proposição* (comportamentos que visam transformar a situação num sentido favorável ao aluno); de *evitamento* (comportamentos que se traduzem numa tentativa de fuga à tarefa); de *obstrução* (comportamentos que levam a uma rutura parcial ou total do funcionamento da aula que afeta toda a turma); de *contestação* (comportamentos que constituem um afrontamento direto à autoridade do professor); e de *imposição* (comportamentos que originam novos instituídos que se opõem aos legalmente estabelecidos).

Na perspetiva de João Amado (2001), a indisciplina escolar não apresenta uma causa única e é um fenómeno muito complexo. Partindo de estudos nacionais e internacionais, este autor apresenta um conjunto de fatores que podem explicar a indisciplina, que são de diferentes ordens: de *ordem pedagógica*, associados à pouca consistência nos métodos, técnicas e competências de ensino, à utilização das regras e ao modo de relacionamento entre professores-alunos; de *ordem familiar*, quando os valores da família são diferentes dos valores da escola, os estilos de autoridade presentes na família são demasiado autoritários ou demasiado permissivos, o mau ambiente familiar, a falta de atenção e afeto por parte dos pais; de *ordem pessoal do aluno*, quando os seus interesses não se compatibilizam com os interesses da escola, ocorrendo uma difícil aceitação e adaptação às regras da escola, à sua história de vida, à sua trajetória académica, ao seu autoconceito, ao seu desenvolvimento cognitivo, à ausência de hábitos de trabalho, a idade e a necessidade de se evidenciar perante os outros; de *ordem institucional formal*, quando os espaços e os currículos estão desajustados aos interesses dos alunos; de *ordem institucional informal*, relativos à interação, à comunicação, à liderança do

professor na turma pautada pelo autoritarismo e diminuta interação com os alunos; de *ordem pessoal do professor*, quando o professor se orienta por valores, crenças e estilos de autoridade que não se harmonizam com o grupo-turma, podendo transmitir expetativas pouco motivadoras que poderão conduzir a situações conflituosas; de *ordem social e política*, refletindo interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas.

A indisciplina é caracterizada por João Amado e Isabel Freire (2009) em três níveis: o *primeiro nível* remete para os desvios às regras de trabalho, que se traduzem no incumprimento de atividades dentro do espaço da aula, que impedem ou dificultem os objetivos de ensino-aprendizagem; o *segundo nível* é caracterizado pela perturbação das relações entre pares com carácter violento como agressões e ameaças a pares; o *terceiro nível* diz respeito aos comportamentos que afetam a relação professor-aluno, que para além de afetarem as regras e as condições de trabalho, colocam em causa a dignidade do professor como profissional e como pessoa (Amado, 2001; Amado & Freire, 2009).

Sendo certo que os conflitos vão existir sempre nas relações humanas e que a escola é uma microsociedade, onde o aluno deve aprender a conviver, cabe então ao professor a capacidade de saber gerir os conflitos dentro da sua sala de aula (Lira & Gomes, 2015). Neste âmbito, o papel do professor é determinante, um professor de sucesso é aquele que associa a cognição, o afeto, a formação, a informação, a liberdade e a autoridade (Delors et al., 1998). O professor é o referencial para os alunos na sala de aula e é o primeiro agente a resolver os conflitos. Assim, exercer bem esse papel exige vocação, experiência e formação adequada (Lira & Gomes, 2015). Em alguns estudos, é possível verificar que os próprios professores referem que não se sentem preparados para resolver problemas de indisciplina e salientam, ainda, que não receberam na sua formação inicial preparação para enfrentar estas problemáticas. Assim, o combate às *violências* é difícil e carece da adoção de um "conjunto de medidas articuladas para a sua superação" (Lira & Gomes, 2015, p. 356).

Os discursos públicos relativos à indisciplina são *descoincidentes* dos resultados da investigação (Alves, 2013). Nos primeiros, são alarmantes e preocupantes, centrando-se mais nas ações contra os professores, enquanto os resultados da investigação são mais moderados e raramente se configuram em situações de extrema gravidade, estando associados ao relacionamento entre alunos, entre alunos e professores ou alunos e funcionários. As relações conflituosas revelam a ausência de competências emocionais, pessoais e sociais dos alunos e dos professores (Castro Santander, 2009; Lira & Gomes, 2015). A análise deste problema na

escola portuguesa tem vindo a ser desenvolvido pelo Observatório de Segurança Escolar (OSE) do Ministério da Educação (ME) que tem produzido informação sistemática sobre a violência na escola, desde o ano letivo 2006/2007. Os dados têm permitido produzir informação empírica rigorosa e assegurar a comparabilidade dos dados recolhidos (Alves, 2013; Sebastião et al., 2008).

A existência de maior concentração e de menor indisciplina na sala de aula proporciona ao aluno a oportunidade de aprender mais e melhor, contribuindo para um sucesso educativo de qualidade (Alves, 2013; Gonçalves, 2014; Sebastião et al., 2008). Face à complexidade da problemática da indisciplina, fica clara a necessidade de respostas diversificadas de intervenção, definidas em função dos problemas diagnosticados e devendo considerar-se as diferentes situações e contextos (Amado & Freire, 2009). Os resultados da investigação apontam para a importância da prevenção e para a eficácia reduzida de processos corretivos face aos comportamentos de indisciplina (Silva, 2001). Na prevenção da indisciplina, destaca-se o consenso de normas de sala de aula, a elaboração e negociação dessas normas com o envolvimento dos alunos. Contudo, na perspetiva de Ana Carita e Graça Fernandes (2012), para que este sistema de normas seja eficaz, deve existir firmeza na sua aplicação nas diversas situações de incumprimento do mesmo, quer por parte dos alunos, quer por parte do professor. É fundamental a existência de práticas harmonizadas entre os vários professores de uma escola, uma vez que "se cada professor estabelecer as suas próprias regras, o aluno perante tal variedade, passará a relativizá-las como *manias do professor*" (Estrela, 2002, p. 61). Assim, para que a prevenção da indisciplina seja eficaz, deve apostar-se na formação inicial e contínua dos professores nesta temática e é também fundamental o apoio dos pais e encarregados da educação, no compromisso para a redução e a prevenção da indisciplina (Silva, 2001).

Apesar de existirem ainda poucos estudos a abordar esta temática, os dados empíricos dos estudos, já realizados em Portugal, apontam para um conjunto de recomendações que orientam o percurso a seguir, tanto nas escolas, como nas novas investigações. As recomendações são diversas e apontam para a criação e o desenvolvimento de um conjunto de medidas que favoreçam a prevenção e a intervenção na indisciplina (Alves, 2013; Gonçalves, 2014; Sebastião, Campos & Merlini, 2011). Assim, de acordo com as recomendações da OSE, para a prevenção e a intervenção na indisciplina, dever-se-á seguir as seguintes orientações: 1. desenvolvimento de programas de intervenção locais e regionais que articulem os seus serviços e as parcerias locais com as escolas; 2. reflexão sobre a estrutura organizacional da escola; 3. definição de estratégias de prevenção e regulação de situações de indisciplina e violência; 4.

reforço de uma cultura de escola/agrupamento assentes em questões de segurança, uniformização de procedimentos/regras, preparação da transição entre ciclos, acolhimento dos novos alunos/professores integrados no PE da escola; 5. adoção de regras uniformes em toda a escola, com a sua apresentação aos alunos/familiares e integradas no RI da escola; 6. definição de estratégias adequadas na prevenção e atuação em situações de indisciplina grave e violência na sala de aula e noutros espaços da escola. Estas estratégias devem abranger alunos/funcionários/docentes e proporcionar formação aos professores na gestão de conflitos e na prevenção de comportamentos disruptivos; 7. definição de modalidades diversificadas de supervisão dos recreios com uma maior presença de professores/funcionários/técnicos; 8. definição de linhas de intervenção específicas para alunos que são reiteradamente autores e vítimas, através de programas de tutorias e de formação de competências pessoais e sociais; 9. promoção de mecanismos específicos de comunicação na comunidade educativa, que promovam um trabalho em rede com as famílias/instituições locais; 10. reforço junto das escolas para a necessidade de comunicação das ocorrências disciplinares para o conhecimento das dinâmicas de segurança nas escolas e de intervenção sobre estas; 11. recolha e análise de informação sobre o alcance e os resultados das medidas definidas e desenvolvidas nas escolas. Divulgação e discussão do conhecimento adquirido e acumulado nos últimos anos junto das comunidades (publicação dos relatórios); 12. elaboração de um plano de melhoria sobre a indisciplina.

Estas medidas devem ser aplicadas, considerando que a indisciplina e a violência em meio escolar constituem fenómenos que são construídos em função dos modos de ação (ou inação), implementados em cada organização escolar, por cada conjunto de professores de uma mesma turma e ainda, os modos de trabalho pedagógico, que são cruciais na prevenção e regulação da indisciplina e da violência. Deste modo, é importante recordar que a escola é uma organização, mas é, também, uma entidade social complexa, onde se inter-relacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, onde todos contribuem para uma mesma finalidade. Nas palavras de Ana Maria Falsarella (2018), a cultura escolar promove mudanças na educação e é fundamental estudar o que ocorre no interior das escolas, nas suas "codeterminações recíprocas" (Falsarella, 2018, p.631), isto é, na relação com o exterior e o seu contexto.

Síntese do Capítulo

Um sistema educativo está em constante mutação, acompanha as necessidades educativas da sua população e influencia a evolução das suas políticas. A educação é um dos principais motores do desenvolvimento social e económico das sociedades e a escola antecipa os desafios do futuro (Cristo, 2013). Em Portugal, coexistem nas políticas públicas de educação uma burocracia, uma pós-burocracia e uma hiperburocracia (burocracia aumentada pelas plataformas digitais), com complexas propriedades de extensão e controle (Lima, 2012; Meira, 2017; Pereira, 2009).

A inovação pode ser um instrumento de recuperação da autoestima institucional (Heller, 1985) e deve implicar as escolas e os professores nas suas mudanças educativas (Bolivar, 2003). O envolvimento dos trabalhadores nos projetos de inovação aumenta o compromisso com a organização (Abramovay et al., 2004; Morgado, 2004; Sousa & Monteiro, 2012). Normalmente a inovação requer mudanças na cultura da escola e deve incorporar o contexto local, deve estar aberta à sua comunidade e deve envolver os *stakeholders* na melhoria de todo o seu sistema (Bolivar, 2003; Comissão Europeia, 2018a, 2018b).

O *locus* da escola corresponde a um complexo jogo de multirregulações, de poderes formais e informais que cruza redes de atores dentro e fora do Estado, numa regulação sociocomunitária, influenciada pela regulação transnacional, nacional, intermédia e inter-escolas (Barroso, 2013). A escola ganhou uma nova centralidade no sistema educativo e uma maior abertura ao exterior, que lhe permitiu passar de uma total dependência da administração central, para um quadro de maior autonomia e responsabilidade (Rodrigues et al., 2014). A escola é não apenas uma instituição, mas também uma organização complexa, onde se interrelacionam múltiplos intervenientes, contribuindo todos para a mesma finalidade (Benavente, 2013) e onde existem diferentes imagens organizacionais (Costa, 2003; Lima, 2011) que comprovam essa complexidade.

A escola é ainda um local de humanização (Ferreira, 2012), onde se procura desenvolver o aluno de uma forma equilibrada nos aspetos intelectual, socioeducativo e psicomotor, para a sua integração na sociedade (Brito, 1998), a sua cultura depende do seu capital social (Giddens, 2013) e é a classe média aquela que tem um papel importante na educação e no controlo da escola pública (Afonso, 2013). A transferência de competências e de recursos conduziu à reorganização da rede escolar portuguesa. Inicialmente, foram constituídos agrupamentos de escolas horizontais (pré-escolar e 1º ciclo) e verticais (pré-escolar, 1º ciclo e

2º/3º ciclos), sem incluir as escolas secundárias, que, mais tarde, também foram reagrupados por imposição da tutela. Algumas destas organizações tornaram-se mega agrupamentos devido à sua dimensão, ao número elevado de alunos, docentes, níveis e ciclos de ensino (Flores, 2005), tornando-se organizações de grande especificidade e complexidade (Lima &Torres, 2020; Torres, 2020).

A cultura de uma escola corresponde ao seu *ethos*, ou seja, aos valores, crenças ideologias, condutas, rotinas, hábitos, símbolos (Barroso, 2005), à sua própria identidade, história, contexto e característica únicas (Santos Guerra, 2001), à sua personalidade (Bolivar, 2003; Sergiovanni, 2004a; Teixeira, 2002), sendo que cada escola tem várias subculturas, culturas e grupos (Clímaco, 2005). São as escolas de qualidade que potenciam o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, estimulam a participação e satisfação de toda a comunidade educativa, que promovem o desenvolvimento dos professores, que influenciam o meio envolvente e a oferta educativa (Morgado, 2004) e é a escola que é o fator chave da inovação e da melhoria (Bolivar, 2003).

A escola é um estúdio de interação e relação intergeracional (Ferreira, 2017) e as vozes dos seus membros (alunos, pais, professores, funcionários e parceiros) são bem-vindas (EPNoSL, 2013; Frost, 2008; Kikis-Papadakis, 2015; Nessler, 2013; Rodrigues, et al., 2014; Silva, Batista & Guimarães, 2018). A participação ativa dos alunos na vida da escola é uma das condições que está associada ao sucesso escolar (Lima, 2008), à redução dos comportamentos de risco e ao abandono escolar (Veiga, Garcia & Garcia, 2019), ao sentimento de pertença (Gonzalez, 2010), numa cidadania democrática (Moraes & Ferreira, 2018; Silva & Leite, 2014; Menezes & Ferreira, 2014; Mouraz, 2011) de justiça, solidariedade e respeito mútuo (Veiga, 2007; Teixeira & Flores, 2010). Mas, a voz dos professores também é fundamental (Azevedo, 2009; Portilho et al., 2016; Teixeira & Flores, 2010; Veiga, Garcia & Garcia, 2019) bem como a dos funcionários (Botler, 2007). Todos são importantes, incluindo outros parceiros (EPNoSL, 2013; Kikis-Papadakis, 2015; Mações, 2020; Nessler, 2013).

Os diretores escolares procuram alcançar o sucesso educativo dos seus alunos. Atualmente, o sucesso educativo está muito associado aos resultados académicos dos alunos (Torres, 2019), pelo que tem existido um reforço dos mecanismos de avaliação e de prestação de contas e da apologia da meritocracia e da excelência académica. Mas, uma "escola excelente não pode resultar de um único princípio de excelência" (Torres, 2019, p.29). Alguns autores, consideram a liderança como um fator de eficácia e os resultados escolares como os indicadores

dessa eficácia (Bolivar, 2012; Elmore, 2006; Fialho & Carapeta, 2016; Fullan, 2003; Leithwood et al., 2004; Sergiovanni, 2004a; 2004b; Silva, 2011). Existe ainda uma crença generalizada de que a qualidade da liderança conduz a uma diferença significativa nos resultados das escolas e dos alunos, mas os líderes devem respeitar e dar atenção e voz às perspetivas individuais dos intervenientes e de todos os *stakeholders* (Bush, 2007).

Quando se fala de sucesso escolar também se tem de falar do insucesso escolar e este pode conduzir ao abandono escolar (Lemos, 2013; Miguel, Rijo & Lima, 2012) ou à indisciplina dos alunos (Alves, 2013; Sebastião, Campos & Merlini, 2011), daí ser fundamental dar voz aos alunos (Azevedo, 2019; Veiga, Garcia & Garcia, 2019). Deste modo, para que haja sucesso educativo é necessário que exista sucesso na organização, lideranças com visão e um propósito comum, e sucesso dos alunos (Bolivar, 2014; Freitas & Grave-Resendes, 2018).

Na estratégia da Europa 2020, foi definida como meta a redução do abandono escolar na Europa para 10% até 2020, sendo que em 2017 essa taxa era de 10,6% na Europa e de 12,6% em Portugal (European Commission, 2018b). Também a indisciplina é um fenómeno multidimensional e multicausal intrínseco ao funcionamento da escola (Amado & Freire, 2009) e um dos principais problemas pedagógicos e comportamentais das escolas (Monteiro, Barroso & Simões, 2015). Em Portugal, o Ministério da Educação criou o observatório de segurança escolar (OSE), que tem apresentado estudos e relatórios com recomendações às escolas para minimizar este problema, uma vez que este afeta a aprendizagem dos alunos (Alves, 2013; Sebastião, Campos & Merlini, 2011). Os contributos da UNESCO com a apresentação dos pilares da educação têm sido fundamentais na orientação da educação mundial: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser (Delors, et al.,1998).

Capítulo 3 – Avaliação das Escolas

3.1. Avaliação das organizações escolares

> Depois de uma perspetiva tradicional que privilegiava ora o nível micro da sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo, emergiu uma sociologia das organizações escolares que se propõe optar por um nível mezzo de compreensão e de intervenção (Nóvoa, 1999, p. 1).

A avaliação institucional é vista, como um "instrumento de garantia e de melhoria contínua da qualidade" (Castro & Alves, 2013, p. 128), é uma comparação que implica critérios, normas e referenciais, deve ser sistemática, tem um caráter instrumental de controlo e de predição, deve ocorrer com o recurso a diferentes fontes de informação, é um processo interpretativo sobre os dados e as informações recolhidos e não sobre a realidade em si, e é uma tentativa de compreensão de um contexto complexo (Castro, 2012).

O olhar avaliativo da escola, enquanto organização, surgiu nas últimas décadas associado à prestação de contas, tendo em consideração o proporcional aumento de autonomia face à administração central (Nóvoa, 1999). Foi em 1994 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) defendeu a relevância dos procedimentos da avaliação das escolas, num contexto mais alargado da relação direta entre a prestação de contas e a melhoria do serviço educativo prestado e tal como referem Maria José Silvestre et al. (2016), esta perspetiva do CNE ocorreu numa fase muito anterior à da publicação da lei que obrigava e que obriga os estabelecimentos de educação e de ensino a criar mecanismos de autorregulação (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro).

A avaliação das organizações só faz sentido se for "consequente, ou seja, se dela se retirarem dados ou conclusões que permitam de alguma forma perceber os pontos fracos e pontos fortes da organização, para, com esse conhecimento, se poder induzir uma melhoria no sistema, numa escola aprendente" (Vicente, 2004, p. 54) e a avaliação é a ferramenta mais comum e eficaz com que qualquer organização conta (Alves, 2009). Maria Piedade Alves (2009) refere que a avaliação é muito importante para qualquer organização e distingue quatro critérios principais: a *eficácia* (medida do grau de cumprimento dos objetivos propostos); a *eficiência* (relação entre o resultado alcançado e os recursos utilizados); a *pertinência* (grau de aplicabilidade de um indicador para avaliar uma atividade específica); o *impacto* (a resposta ou impressão surgida após apresentação ou realização de uma ação).

A avaliação da educação "tornou-se um instrumento fundamental de planeamento e, simultaneamente, de controlo social, num contexto claramente liberal" (Clímaco, 2005, p. 72). A avaliação tem como objetivo

> compreender todas as variáveis que possam contribuir para explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objeto de estudo, dentro de determinados parâmetros, de entre os quais o contexto não é de menor importância. Dessa compreensão e explicação resulta um segundo objetivo da avaliação, o de contribuir para o aperfeiçoamento ou progresso dos objetos avaliados, quer se trate de indivíduos, programas, projetos ou organizações (Clímaco, 2005, p. 105).

A avaliação tem vindo a assumir uma importância crescente em todos os domínios da ação educativa (Broadfoot, 2000), sendo que um dos desafios que se coloca hoje à avaliação em geral é o de contribuir para melhorar a vida das pessoas, onde muito dificilmente "as avaliações contemporâneas poderão contornar as questões sociais, políticas e éticas" (Fernandes, 2008, p. 5). Existe uma diversidade imensa de conceitos sobre a avaliação, correspondendo a um "juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto" (Alves, 2004, p. 31; Clímaco, 2005, p.103), a um processo que desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão ao fornecer informações sobre o impacto, a eficácia e o grau de consecução das medidas previstas (Coelho et al., 2008); a um processo de recolha de informação que é comparada com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos sobre a qualidade do objeto sobre o qual se recolheu a informação (Alaíz, Gois & Gonçalves, 2003).

Existem algumas características que devem encontrar-se nos processos de avaliação que são a integralidade, a compressividade, a cientificidade, a referencialidade, a continuidade, a cooperatividade e a relatividade (Ruíz, 2009). Na opinião de Maria Palmira Alves (2004), uma avaliação correta deveria obedecer a três fases: a *primeira* corresponde à formulação dos objetivos comportamentais, à sua ordenação e classificação; a *segunda* tem a ver com a observação do grau de consecução desses objetivos; e a *terceira* corresponde à comparação dos dados obtidos, com os objetivos previamente definidos. A avaliação poderá ser então uma "forma de mediar a construção de consensos, de contribuir para ajudar a criar um *ethos* organizacional, de interpretar práticas e graus de envolvimento dos atores" (Machado, 2001, p. 57). A avaliação é um excelente meio de aprendizagem para toda a comunidade educativa (Santos Guerra, 2001) e promove o desenvolvimento organizativo da escola, o desenvolvimento profissional dos professores e, simultaneamente, o desenvolvimento curricular (Bolivar, 2003). O planeamento estratégico é, para Maria do Carmo Clímaco (2005), determinante na avaliação dos alunos, dos profissionais ou das organizações.

A avaliação do sistema educativo deve abarcar os níveis concorrentes para a melhoria das práticas, dos processos, dos resultados, das políticas educativas e da sociedade:

> o nível micro da avaliação resultante do olhar cruzado entre a autoavaliação e a AEE[2], incidindo sobre a organização no seu todo, mas também na sala de aula; o nível meso da avaliação, inserido na autoavaliação da organização e focalizado na avaliação dos atores organizacionais; e o nível macro da avaliação, resultante da interseção dos pontos de vista e das informações originadas pela autoavaliação, pela AEE e pela investigação académica (Silvestre et al., 2016, p. 13).

O processo de avaliação de escolas só faz sentido, se for entendido como um "instrumento político para uma estratégia de reconfiguração da provisão pública da educação" (Afonso, 2007, p. 224). Natércio Afonso afirma que se deve pensar numa política de avaliação como instrumento de mudança e sugere algumas mudanças, ao nível da autonomia das escolas, e da requalificação profissional da gestão escolar. Mas, para que esta mudança ocorra, cada escola deve construir o seu projeto educativo (PE) e deverá ser sobre esse PE, que a avaliação deverá incidir.

Ao nível da avaliação institucional, Maria do Carmo Moreira (2006) considera que devem existir várias articulações, uma entre a autoavaliação e a avaliação externa, outra entre os fatores qualitativos e os quantitativos, e outra entre os processos e os resultados. Para esta autora uma avaliação institucional deve ser formativa, qualitativa e prospetiva. A avaliação das escolas é um processo generalizado nos países europeus, embora os objetivos, o âmbito, o processo e as consequências da avaliação, variem marcadamente entre países (Marques & Silva, 2008). A avaliação institucional, corresponde a um trabalho que se constrói durante um espaço de tempo geralmente longo, que exige muita paciência por parte daqueles que assumem a sua coordenação, que implica a existência de condições prévias favoráveis à sua implementação e desenvolvimento, que não pode ser feito apressadamente, visto que apresenta uma certa rejeição e inúmeros conflitos (Balzan, 1995; Dias, 2005).

3.1.1. Avaliação interna

> As escolas são, desde a sua fundação, *lugares de avaliação*, ou seja, a atividade avaliativa é uma das componentes intrínsecas da atividade escolar, valorizada socialmente e aceite por todos os atores escolares (Silvestre et al., 2016, p. 12).

Na maior parte dos países da OCDE, o interesse pela avaliação interna dos estabelecimentos de ensino teve início na década de setenta do século passado. Surgiu então a

[2] Avaliação Externa de Escolas

consciencialização da necessidade de se analisar a escola por dentro, estando associada a uma certa descrença no poder das inspeções. Contudo, só a partir dos anos oitenta é que essa prática começou realmente a desenvolver-se. Países como a Inglaterra, Dinamarca, França, Suécia, Canadá e outros implementaram processos de avaliação interna. Em Portugal, podemos estabelecer uma correspondência entre a aplicação do Programa Educação para Todos (PEPT), introduzido, a partir de 1992, em algumas escolas e que despertou o interesse pela avaliação interna. Porém, Manuela Dias (2005) refere que foi o Projeto Avaliação da Qualidade da Educação Escolar, desenvolvido em 1997/1998, pela comunidade europeia, que forneceu os alicerces a nível nacional, para o estabelecimento dessa prática, sendo que o nosso país foi o único que lhe deu continuidade, através do Projeto Qualidade XXI.

Maria do Carmo Clímaco (2004) refere que a IGE começou a desenvolver uma metodologia de tratamento e análise dos resultados das aprendizagens dos alunos do ensino básico e secundário em 1998, tendo sido esse o ponto de partida para a análise do desempenho das escolas. A reflexão sobre estes dados foi importante, porque permitiu às escolas induzir a sua autoavaliação. Contudo, as escolas mesmo quando tratam de forma detalhada a sua informação, "não têm por hábito desenvolver uma análise muito aprofundada dos seus indicadores de desempenho, nem envolver-se numa reflexão que questione as práticas educativas em uso" (Clímaco, 2004, p. 35). A autoavaliação ou a avaliação efetiva e consistente, precisa de dados de referência para sustentar juízos de valor, por forma a que estes não sejam meras opiniões sobre a qualidade observada. A IGE quando se articulou com o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), para a recolha dos dados dos resultados dos alunos de todas as escolas, no âmbito do programa Aferição, continuou o seu trabalho de tratamento dos resultados das aprendizagens e de produção de indicadores de eficácia e de eficiência, para poder disponibilizar a todas as escolas "informação de referência para a comparação dos desempenhos individuais da escola, vulgarmente chamada *benchmarking*" (Clímaco, 2004, p. 35).

A avaliação interna é abordada por inúmeros autores e, estes, fazem referência às vantagens e dificuldades dessa avaliação. Salientamos a perspetiva de Manuela Dias (2005), que refere que a avaliação interna, é o processo avaliativo desenvolvido pelos membros da comunidade educativa e, como tal, apresenta inúmeras potencialidades, destacando a participação de toda a comunidade escolar neste processo e o seu envolvimento na análise e valorização dos dados recolhidos, com vista à definição de um plano de ação no sentido da melhoria escolar e da sua responsabilização para o seu efetivo cumprimento. Para Amparo Díaz

(2003), este tipo de avaliação é económica, não exige recursos especiais e pode ser aplicada em todos os estabelecimentos de ensino. A decisão de iniciar um processo de *avaliação interna* comporta, geralmente, a perceção da necessidade de instrumentos e técnicas de avaliação. Contudo, Joaquim Machado (2001) considera ser importante formular previamente a questão essencial de saber o porquê de avaliar a escola. As respostas a esta questão "ajudarão a construir os referenciais da avaliação, a determinar o que, quando e como avaliar, assim como quem deve ser implicado no processo de avaliação" (Machado, 2001, p. 61).

Manuela Dias (2005) distingue a avaliação interna a três níveis, a autoavaliação, quando os elementos da comunidade avaliam o seu próprio trabalho, a heteroavaliação, sempre que o trabalho dentro da escola, feito por uns é avaliado por outros membros da comunidade escolar e a coavaliação, nos casos em que o avaliador e o avaliado alternam as suas funções. Esta autora considera fundamental criar-se uma equipa de autoavaliação da escola que deverá ter um papel fundamental na coordenação e na gestão do processo autoavaliativo. As organizações precisam de fazer a "avaliação interna para serem tidas por responsáveis, sérias e bem administradas" (Machado, 2001, p. 60). A avaliação interna é aquela onde o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola e esta é de grande importância para a sua qualidade (Afonso, 2007; Alaíz et al., 2003; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Rocha, 1999; Silvestre et al., 2016) e permite uma análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar, com o objetivo de identificar os seus pontos fortes e fracos e, dessa forma, possibilitar a elaboração de plano(s) de melhoria. No caso do processo de avaliação externa de escolas (AEE) de uma escola não agrupada (ENA) ou de um agrupamento de escolas (AE), a avaliação é efetuada por especialistas independentes, que demonstram rigor científico e especialização técnica. No caso da escola, é fundamental escolher uma equipa para realizar o processo de avaliação interna, onde se aliem a competência científica e a liberdade de ação e quanto "mais forte for essa equipa, mais garantias de independência terá" (Santos Guerra, 2003a, p. 168).

Qualquer processo de autoavaliação contém em si uma perspetiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o "confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe está inerente" (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 34.). O conceito de autoavaliação é considerado por muitos autores como o processo de avaliação interna, como tal, existem muitas semelhanças entre estes dois conceitos. Nas palavras de Graça Simões (2007), este conceito

emerge nas políticas educativas no quadro de novos referenciais e dos "novos instrumentos de governaça associada a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade" (Simões, 2007, p. 39). Abel Rocha (1999) considera que as autoavaliações das escolas, são marcadas pelo toque específico da sociedade, cultura e sistema educativo em que se enquadram as escolas avaliadas e, também, pelas condições próximas da realização dessas avaliações.

A avaliação externa e a autoavaliação são então consideradas como duas abordagens complementares na promoção da eficácia escolar e apesar das suas diferenças e credibilidade social e técnica, estas são estratégias distintas que se complementam (Clímaco, 2005). Maria do Carmo Clímaco refere que nem todos descrevemos ou falamos da escola da mesma maneira e o modo como se fala da escola e das suas características que mais se valorizam, varia conforme o "papel ou as funções que se desempenham no sistema, quer como professores, ou como pais, administradores ou cidadãos, cada um com os seus modelos mentais" (Clímaco, 2005, p. 191). A visão da organização é então vista de diferentes perspetivas recorrendo-se a metáforas para descrever a escola, tornando o discurso ambíguo, se não for cuidadosamente descodificado. Daí, esta autora apresentar a sua metáfora, representada por um *iceberg* (figura 12).

Figura 12 – A escola como um "iceberg"

Fonte: Própria adaptada de Clímaco (2005, p. 192)

Amparo Díaz (2003) refere que numa avaliação interna, logo após a definição dos seus objetivos e critérios, que vão reger o processo de avaliação da qualidade educativa, é necessário considerar os elementos referentes à "qualificação dos professores, programação docente, recursos educativos e função diretiva, inovação e investigação pedagógica, orientação educativa e profissional, inspeção educativa e avaliação do sistema educativo" (Díaz, 2003, p. 13). É o Decreto-Lei nº 115A/1998, de 4 de maio, que aborda a questão da avaliação

interna/autoavaliação das escolas e a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, foi o diploma legal que trouxe ao sistema educativo português a obrigatoriedade das escolas, em sede da AEE, para se autoavaliarem, apesar da forma como o devam fazer não estar legalmente regulamentada. Por essa razão, cada escola tem o poder de decidir sobre o modelo a implementar. Com a autoavaliação, espera-se que seja implementado um plano de ação estratégico para a melhoria, "pensado, desenhado e implementado pelos atores escolares, que se consubstancie como um suporte das tomadas de decisão organizacional" (Silvestre et al., 2016, p. 16).

O processo de autoavaliação institucional é uma necessidade que conduz ao desenvolvimento da organização em quatro vertentes, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional, a revisão curricular e a prestação de contas (Santos Guerra, 2003a). Isabel Venâncio e Agustin Otero (2003) consideram que este processo com os docentes, põe em discussão a sua escola, no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da promoção de uma reflexão sobre o espírito e o clima da sua escola. Contudo, qualquer escola, para fazer a sua autoavaliação, deve ter sempre como base o critério da qualidade da avaliação, caso contrário, se não tiver qualidade, isto é, "se além de mostrar e provar, não servir para melhorar as práticas existentes numa perspetiva de avaliação e melhoria constantes" (Alaíz, 2007, p. 4), não é conveniente realizá-la. Uma autoavaliação é fundamental como estratégia de melhoria e como forma de prestação de contas, (Capela, 2015; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Dias, 2005; IGE, 2012; IGEC, 2018; Santos Guerra, 2003a; Silvestre et al., 2016).

3.1.1.1. Modelos de autoavaliação das escolas

> A escola é ainda a unidade básica de mudança e os professores os seus principais agentes (Simons, 1999, p. 168).

Os primeiros modelos de autoavaliação constituíram uma *raiz* importante para a "aprendizagem das técnicas básicas, para estimular a vontade de enveredar por caminhos mais complexos, para criar cultura de avaliação" (Clímaco, 2005, p. 196). A autoavaliação das escolas passou a ser obrigatória (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), sendo da responsabilidade da IGE/IGEC averiguar a forma como as escolas se autoavaliam, no seu processo de AEE. Assim, cada escola adotou modelos próprios de autoavaliação. Na sua maioria, estes processos avaliativos são atribuídos às equipas de autoavaliação e são estas que têm um papel central no desenvolvimento e na coordenação dos processos autoavaliativos das suas escolas.

A IGE (2010) fez um relatório sobre o processo de autoavaliação das escolas, onde refere que existem nas escolas polos de autoavaliação em certas áreas das escolas que desenvolvem processos próprios, com maior ou menor autonomia. No entanto, a "articulação entre as equipas de autoavaliação e outros polos de avaliação não é, de um modo geral, sistemática, dando azo à existência de processos avaliativos paralelos" (IGE, 2010, p. 28). A organização das equipas de autoavaliação está ainda muito dependente do voluntarismo e da disponibilidade horária dos seus membros e a experiência e as habilitações dos elementos dessa equipa ainda não são critérios de seleção. A composição destas equipas de autoavaliação é diversificada, existem as que são compostas exclusivamente por professores e outras que alargam a participação a diversos elementos da comunidade escolar. A participação da direção da escola na equipa de autoavaliação, e mesmo em outros polos de avaliação, é uma prática corrente e constitui uma estratégia de articulação entre as equipas e a própria direção da escola (IGE, 2010). Contudo, consta na sua reflexão que a direção da escola também é a principal *cliente* e, nesse sentido, a "participação da direção na equipa de autoavaliação comporta alguns riscos quanto à sua independência técnica, que deverá ser acautelada, bem como a pertinência dos resultados obtidos" (IGE, 2010, p. 29).

A participação ativa da comunidade na equipa de autoavaliação, ou em polos de autoavaliação, favorece a "manifestação plural de opiniões, enriquece o processo e os produtos, contribui para a partilha de responsabilidades na governação da escola e constitui um exemplo de cidadania" (IGE, 2010, p. 29). Os modelos de autoavaliação adotados em Portugal, são abordados por inúmeros os autores (Alaíz et al., 2003; Bolivar, 2003; Brigas, 2012; Campos, 2008; Carvalho & Folgado, 2017; Castro & Alves, 2013; Clímaco, 2005; Coelho et al., 2008; Correia, 2016; Correia, 2008; Dias, 2005; Eurybase, 2006/07; Moreira, 2006; Rocha, 1999; Silvestre et al., 2016; Venâncio & Otero, 2003).

Maria do Carmo Moreira (2006) apresenta as experiências de autoavaliação promovidos pelo Estado, ou por outras iniciativas particulares, que remontam à década de noventa. Os modelos estatais referidos são o Observatório da Qualidade da Escola, enquadrado no PEPT criado, em 1991, onde cada escola tinha de se autoavaliar. O Projeto Qualidade XXI, que foi mantido até 2002 nas escolas associadas, envolveu uma centena de escolas de dezoito países europeus, entre os quais Portugal. Consistia na construção de um auto perfil constituído por doze áreas da vida da escola. O último projeto referido pela autora foi o Projeto da Efetividade da Autoavaliação das Escolas, promovido pela IGE desde 2005 até 2007, referindo

a autora que as escolas foram surpreendidas, porque se viram avaliadas em quatro dimensões e nove indicadores, só disso tomando conhecimento num encontro que se realizou em Lisboa.

O modelo de autoavaliação de iniciativa de particulares, referido por Maria do Carmo Moreira (2006), foi um modelo aplicado em escolas particulares e que tinha como referência o modelo de excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e foi promovido por duas entidades, a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a empresa QUAL e aplicado a estabelecimentos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, sendo necessário ser associado da AEEP. Este modelo de autoavaliação baseia-se em princípios da gestão e segue um ciclo de ações (figura 13), designado por "ciclo de melhoria ou o ciclo de Deming" (Clímaco, 2005, p. 211), significando a sequência de ações condutoras da gestão da qualidade como planear, executar, verificar e agir.

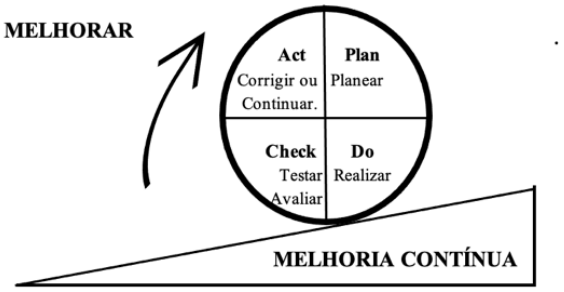


Figura 13 – Círculo de Melhoria de "Deming"

Fonte: Própria adaptada de Vicente (2004, p. 52)

António Bolivar (2003) apresenta uma outra forma de autoavaliação, esta sem prestação de contas, a que designou Revisão/Análise Baseada na Escola (RBE). Formalmente, a RBE é um sinónimo de autoavaliação ou autorevisão/análise institucional, enquanto processo iniciado na escola, levado a cabo pelos seus professores e, normalmente, com apoio externo. Esta avaliação é formativa e orientada para o desenvolvimento da escola enquanto organização, proporcionando aos professores uma oportunidade para reconstruírem os seus modos de observar o que se está a passar na sua escola. Por isso mesmo, ela opõe-se a uma avaliação de escolas, com o propósito de prestar contas. A implementação deste processo de autoavaliação deverá ocorrer num ciclo contínuo, ininterrupto, que integre cinco fases, a planificação, a recolha e tratamento de dados, a análise e interpretação dos dados, a apresentação das conclusões e a aplicação de medidas de ação. Todo este processo deverá ter início com o retrato da escola ou AE, possibilitando a análise dos progressos ou retrocessos ocorridos. Do seu plano de ação deverão ser indicadas as medidas mais significativas para melhorar uma ou mais das áreas que foram identificadas como fragilidades. Contudo, é necessário dar tempo suficiente

para que as medidas implementadas surtam efeito, correspondendo normalmente a pelo menos seis meses. Como a autoavaliação implica um contínuo recomeço, as medidas trabalhadas deverão ser posteriormente, objeto de uma nova avaliação.

No seu processo de autoavaliação, as escolas podem obter apoio para a avaliação interna a partir de *amigos críticos* que atuam como conselheiros ou consultores educativos, com frequência no contexto de projetos conjuntos, com universidades ou outras instituições de formação. Os *amigos críticos* são geralmente peritos no campo da educação e podem ser provenientes de uma diversidade de contextos profissionais como peritos académicos, consultores privados ou formadores de professores (Eurydice, 2015). O processo de autoavaliação das escolas é o caminho mais estimulante para a melhoria do ensino e da qualidade da educação (Simons, 1999). As perspetivas democráticas de avaliação supõem sempre o "equilíbrio de forças, partilha de poder, participação e respeito pela pessoa humana" (Rodrigues & Moreira, 2015, p. 202). É com o "envolvimento dos atores no processo de discussão e construção dos sistemas de informação da escola em que a autoavaliação se vai alicerçar é fundamental para fazer da autoavaliação uma estratégia de melhoria" (Clímaco, 2005, p.194). Helena Castro e José Matias Alves realçam a importância de se repensar as políticas públicas de educação e a promoção do "desenvolvimento de projetos no âmbito da autoavaliação de escolas, centrados efetivamente na melhoria das práticas organizacionais e pedagógicas" (Castro & Alves, 2013, p. 139).

A organização que aprende é vista como uma esponja onde apenas podem "*ser espremidas as esponjas que tenham sido previamente embebidas*" (Cunha, el al., 2007, p.706). Esta imagem metafórica explica a complementaridade entre os processos de aquisição de informação, a criação de conhecimento nas organizações e a complexidade da organização escolar.

3.1.1.1.1. Modelo de autoavaliação CAF

As origens da autoavaliação são abordadas por muitos autores (Alves, 2009; Castro & Alves, 2013; IGE, 2004; Pinheiro, 2008; Silvestre et al., 2016) são apontadas como se tendo iniciado pelo *Innovative Public Services Group* (IPSG) e pelo *Common Assessment Framework Group* (CAF). O IPSG supervisionou o desenvolvimento dos trabalhos do CAF, na conceção e aperfeiçoamento do modelo de autoavaliação CAF. Este modelo baseou-se num trabalho analítico realizado em cooperação com a EFQM, a Academia *Speyer* (Instituto Alemão de Ciências Administrativas) e o *European Institute for Public Administration* (EIPA). Desde

outubro de 2002, que a Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP) é o organismo responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das iniciativas de divulgação e implementação da CAF na Administração Pública Portuguesa (CAF, 2020).

O modelo CAF tem quatro grandes objetivos, apreender as características únicas da organização, servir de ferramenta para os gestores públicos que queiram melhorar o desempenho das suas organizações, servir de ponte entre os vários modelos da gestão da qualidade e facilitar a utilização do *benchmarking* comparando práticas de sucesso entre as organizações públicas (Pinheiro, 2008). O modelo CAF proporciona uma estrutura de autoavaliação com um grupo de funcionários da organização que aposta na melhoria contínua (Alves, 2009).

O modelo CAF é atualmente implementado em cerca de 3900 organizações públicas europeias e em Portugal são conhecidos 425 utilizadores. Das várias entidades públicas que utilizam o modelo de autoavaliação CAF, encontram-se 311 organizações da área da educação e investigação, existindo 30 escolas não agrupadas (ENA) e 205 agrupamentos de escolas (AE) que adotam este modelo CAF. Considerando o número total de ENA e de AE nacionais e o número total de ENA e AE que adotam o modelo CAF (gráfico 1).

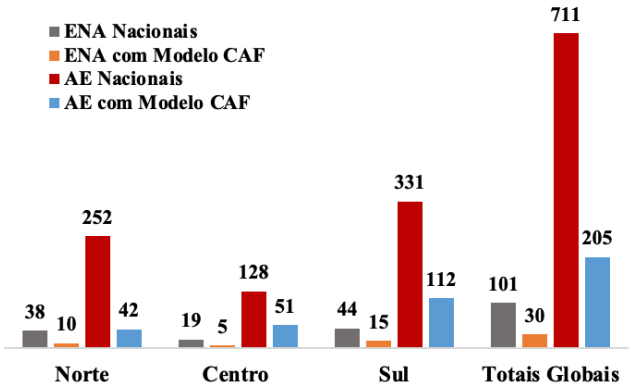


Gráfico 1 – ENA e AE nacionais e ENA e AE que adotaram o modelo CAF

Fonte: Própria elaborada de acordo com os dados das regiões da IGEC (AEE) e a informação do CAF (2020)

Verificamos que a percentagem de ENA nacionais que adotaram o modelo CAF corresponde a 29,7%, enquanto o número de AE nacionais que adotaram o modelo CAF foi de 28,8% (gráfico 2). De acordo com a informação constante na rede nacional de escolas, distribuídas pelas zonas da IGEC: Norte (Aveiro; Braga; Bragança; Guarda; Porto; Viana do Castelo; Vila Real); Centro (Aveiro; Castelo Branco; Coimbra; Guarda; Leiria; Viseu); Sul

(Beja; Évora; Faro; Leiria; Lisboa; Portalegre; Santarém e Setúbal), existem 711 AE e 101 ENA.

Com base na informação constante no CAF (2020) as escolas que estão a adotar este modelo de autoavaliação corresponde a cerca de 30% dos AE e 30% das ENA nacionais.

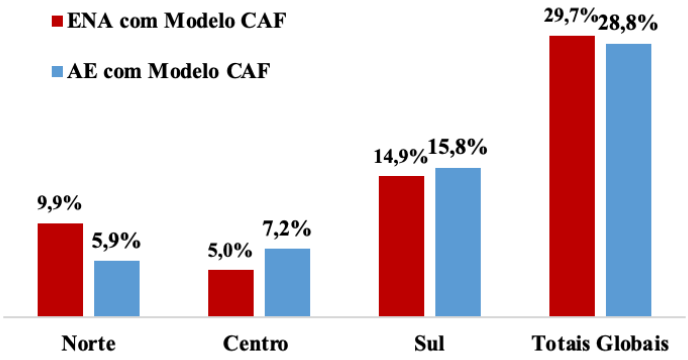


Gráfico 2 – ENA e AE nacionais que adotaram o modelo CAF (%)

Fonte: Própria elaborada de acordo com os dados das regiões da IGEC (AEE) e a informação do CAF (2020)

De acordo com o trabalho de Ana Paula Pinheiro (2008), as organizações que aplicam o modelo de autoavaliação da CAF fazem-no por duas grandes razões: por *motivações internas* com o foco na qualidade da organização, para aumentar a sua autonomia, para o desenvolvimento do *benchmarking,* para a facilitação da introdução do modelo EFQM e para a preparação para a certificação ISO; por *motivações externas* com a pressão para aumentar a eficiência e a eficácia ou ainda pela estratégia de carreira dos gestores de topo. O modelo CAF tem como pressuposto que as "lideranças são a fonte da melhoria das organizações, razão pela qual, grande parte dos critérios de avaliação que apresentam se centram na avaliação dos procedimentos das lideranças" (Castro & Alves, 2013, p. 133).

3.1.2. Avaliação externa

> A avaliação externa só pode atingir o seu principal objetivo, o de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, se for precedida e acompanhada por uma autoavaliação implementada pela própria escola (Lafond, 1998, p. 20).

A avaliação das escolas tem integrado as políticas educativas das últimas décadas, em especial dos últimos vinte anos, tanto ao nível nacional, como internacional. Tem-se assumindo que daí advêm "melhorias para a prestação do serviço educativo e para as aprendizagens dos alunos" (IGEC, 2018, p. 7) e que tem como propósito informar os decisores responsáveis pela educação, nos diversos sistemas educativos da Europa Ocidental e de muitos outros países.

David Justino e Sílvia de Almeida (2016) fazem uma comparação ao nível do papel da inspeção do ensino em Portugal, referindo que ao longo do século XIX essa inspeção desempenhava uma "função de controlo direto do cumprimento da normatividade da instrução pública e uma função pedagógica de aperfeiçoamento do ensino, ambas centradas na sala de aula, com base na avaliação dos processos de ensino e das aprendizagens" (Justino & Almeida, 2016, p. 48). Enquanto o modelo mais antigo se centrava no professor e nos processos de ensino e aprendizagem, o modelo mais recente de avaliação externa tem o seu foco centrado na escola e está mais orientado para os resultados mensuráveis e comparáveis dos processos de ensino e aprendizagem. A AEE e a menção da qualidade educativa surgem com o Ministro da Educação Roberto Carneiro (1987-1991), com o intuito de "mobilizar a escola como centro de mudança, desenvolver níveis de informação e comunicação e reforçar a sua autonomia para a maior responsabilização da escola para com a comunidade e o Estado" (Rodrigues, Queirós et al., 2014, p. 95). Estas políticas promoveram diferentes iniciativas de avaliação despoletadas após a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, que estabelece a autonomia das escolas. Hoje, esta temática tem sido muito abordada tanto ao nível nacional, como internacional, como ainda, ao nível da investigação global.

O quadro de referência da avaliação externa portuguesa atual tem por base a identificação de um conjunto de fatores subjacentes a uma avaliação para a qualidade das escolas. O atual processo de avaliação externa foi elaborado com base em estudos e recomendações de diversas organizações internacionais de referência, como a UE, a OCDE e a UNESCO. Em Portugal, foram ainda tidos em consideração os princípios básicos do sistema educativo, consignados na Constituição da República, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) na legislação sobre a avaliação das escolas e, ainda, os pareceres e as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), como órgão com responsabilidades especiais em matéria de avaliação da educação. Foram ainda consideradas as conclusões decorrentes do primeiro ciclo de avaliação externa das escolas 2006-2011 (IGEC, 2018).

A OCDE tem promovido, nos últimos anos, diversos estudos na área da educação e da avaliação, onde constam inúmeras recomendações aos países que integram a sua organização. Ao nível da avaliação externa, a OCDE recomendou a Portugal, em 2012, que deveria transformar o seu modelo de avaliação externa, de forma a existir um alinhamento entre a *política* (no sentido da sua conceptualização) e a *prática avaliativa*, tanto ao nível da AEE como ao nível da avaliação interna/autoavaliação, defendendo que deve existir uma linguagem comum sobre as prioridades e os fatores-chave que influenciam uma maior qualidade da

aprendizagem e do ensino e, ainda, critérios comuns que permitam confrontar e comparar evidências. Recomenda, ainda, que a AEE deve ter mais impacto nas escolas, devendo estas acolhê-la melhor e, como tal, identificar e divulgar boas práticas no sistema escolar (Santiago et al., 2012). Alguns estudos de caráter comparativo têm vindo a demonstrar que países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão a percorrer caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas de avaliação. "Estes percursos podem caracterizar-se, genericamente, por um crescente controlo nacional sobre os processos avaliativos, uma imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, e um aumento da frequência das ações de avaliação" (Afonso, 2002, p. 62). Com a AEE pretende-se

> promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, incrementar a responsabilização a todos os níveis, designadamente nas práticas de autoavaliação, fomentar a participação na escola da comunidade educativa e contribuir para a regulação da educação (IGEC, 2018, p. 7).

José Augusto Pacheco (2014) considera que a avaliação externa se aproxima quer de um modelo de *accountability* (prestação de contas), quer de um modelo de *standards/assessment* (comparação de escolas). Santos Guerra (2003a) equaciona as diferenças da avaliação escolar feita aos estabelecimentos de ensino, como uma "reflexão crítica, sistemática e rigorosa dos processos educativos que nelas se desenvolvem e, por uma parte, a *accountability*, como meio de prestar contas num sistema democrático e, por outra, o *assessment*, como comparação de diversas escolas através de critérios homologados" (Santos Guerra, 2003a, p. 21). A AEE constitui um processo social que é "objeto de uma construção com diversas facetas e onde estão implicados vários agentes sociais" (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, p. 71). O objetivo relativo ao sucesso educativo é claro, no sentido de que a avaliação externa promove uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas dos ensinos básico e secundário (Azevedo, 2019; Castro & Alves, 2013; Gonçalves, 2009; Guerreiro, 2015; Madeira & Duarte, 2018; Martins & Seabra, 2022; Pacheco, 2014; Rodrigues, Queirós, et al., 2014; Terrasêca, 2011).

A avaliação externa é um processo realizado por agentes externos à escola, pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas e com a colaboração indispensável de alguns membros da escola avaliada (Díaz, 2003; Castro & Alves, 2013). As entidades externas às escolas que mais se destacam em Portugal são a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) e o CNE, embora no Programa Avaliação do Ensino Secundário (AVES), a

Fundação Manuel Leão teve um papel relevante. Esta avaliação é formal e é realizada por especialistas, tem uma duração curta no tempo, recorre sobretudo à utilização de metodologias de caráter quantitativo, centra-se predominantemente na análise da eficácia dos produtos, assume geralmente um carater de imposição e pretende regular/controlar o funcionamento da instituição, interferindo nos interesses, motivações e objetivos dos atores educativos. A avaliação externa é apresentada como aquela que normalmente é decidida por razões de ordem institucional, prendendo-se com necessidades de controlo organizacional, ao nível do sistema de ensino (Alaíz et al., 2003; Castro & Alves, 2013; Clímaco, 2005; Dias, 2005; Gonçalves, 2009; Nóvoa, 1999; Pacheco et al., 2014; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003a; Silvestre et al., 2016; Sobrinho, 2005).

Os programas de avaliação das escolas portuguesas que se destacaram foram os seguintes: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001), o Projeto Melhorar a Qualidade (2000), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-2001), a Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007), o Projeto-Piloto de Avaliação Externa de Escolas (2006), a Avaliação Externa de Escolas (AEE) promovida pela Inspeção Geral de Educação (IGE)/ IGEC, desde o ano letivo 2006/2007 até à atualidade.

O sistema educativo português foi, pois, o palco de aplicação de diversos programas, projetos e dispositivos de autoavaliação, e de avaliação externa das escolas, que permitiram chegar ao atual modelo da IGEC. A publicação das leis da avaliação do ensino superior e do ensino não-superior, tornou obrigatória a avaliação externa e a autoavaliação e constituiu um reconhecimento da importância destes mecanismos de regulação, na melhoria dos desempenhos e na definição das políticas educativas. Só em 2006, quatro anos após a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, foi possível efetuar uma primeira fase dessa avaliação, através do projeto-piloto de avaliação externa resultante da publicação do Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio, onde foram definidos os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino portugueses, para a sua avaliação externa e, ainda, aplicando esses referenciais num número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação (ME).

Pedro Oliveira et al. (2006) iniciaram então a sua atividade, em janeiro de 2006, e basearam-se no quadro de referência da avaliação externa, de experiências nacionais e

internacionais, nomeadamente, a *avaliação integrada* desenvolvida pela IGE, entre 1999 e 2002, a metodologia proposta pela EFQM, e a metodologia desenvolvida no projeto *How Good Is Our School* (HGIOS) da Escócia. Chegou então a cinco domínios, partindo dos resultados académicos obtidos: 1 - Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para garanti-los? 2 - Para obter esses resultados que serviço educativo presta a escola, e como o presta? 3 - Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo? 4 - Que lideranças tem a escola e que visão e estratégia está por trás da organização e gestão? 5 - Como garante a escola o controlo e melhoria deste processo?

Para a participação neste projeto-piloto de AEE, uma das *exigências*, foi que a escola participante teria de ter realizado anteriormente a sua autoavaliação. Pedro Oliveira et al. (2006) realçaram a relevância desta experiência e no seu relatório final, apresentaram os aspetos mais relevantes desta sua experiência, e salientaram que o modelo de AEE, a implementar pela IGE deveria manter os pontos fortes e fracos, não se limitando a identificar as dificuldades e lacunas da organização escolar, deveria valorizar as suas realizações e potencialidades, e deveria proporcionar o reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelas escolas. A IGE deveria seguir o mesmo modelo e manter a participação externa à organização responsável pela avaliação, e o acesso à informação sistemática sobre as escolas, a sua população, os seus resultados e o seu contexto, foram também considerados imprescindíveis. Em Portugal, desde 2006, que a avaliação externa de escolas passou a ser da responsabilidade da IGE/IGEC, estando neste momento a decorrer o terceiro ciclo de avaliação externa, que teve início no ano letivo 2017/2018 com um projeto-piloto.

3.1.2.1. A inspeção da educação portuguesa

> Quanto melhor conhecermos o passado da inspeção, melhor podemos entender e assumir a inspeção de hoje (Carneiro, 2003, p. 636).

A inspeção educativa configura-se como um serviço de controlo do processo educativo em diversas instituições escolares, englobando a função de: *controlo*, comprovando o grau de cumprimento das disposições legais; *avaliação*, valorizando o funcionamento nos aspetos funcional, pessoal e material; *assessoria*, encaminhando para a melhoria do sistema educativo; *arbitragem*, atuando em possíveis conflitos entre membros das comunidades educativas (Carneiro, 2003). Contudo, o controlo foi sempre e continua a ser a componente mais comum a todas as inspeções de ensino e a mais visível de entre as funções que geralmente são atribuídas aos inspetores. Considerámos importante realçar o controlo das inspeções, na perspetiva de Stephen Robbins (1988) que apresenta três tipos de controlo, o primeiro é o *controlo de*

prevenção (*Feedforward control*), que é o mais desejável e que permite prevenir a ocorrência de problemas. O segundo é o *controlo em simultâneo* (*Concurrent control*), que ocorre durante o desenvolvimento de uma atividade, nesta fase ainda é possível corrigir problemas. O terceiro é o *controlo de retroação* (*Feedback control*), que é a forma mais comum de controlo e que ocorre depois da ação ter terminado.

Atualmente, após a publicação do Decreto Regulamentar nº 15/2012 de 27 de janeiro, a designação da Inspeção Geral da Educação (IGE) foi alterada para Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), com competência para intervir no sistema educativo, nos estabelecimentos da educação pré-escolar, dos ensinos básico, secundário e superior, bem como nos serviços da ciência, tecnologia e ensino superior e educação. Compete-lhe acompanhar, controlar, auditar e avaliar, nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, e solidária, bem como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do português no estrangeiro. Ao âmbito do apoio técnico, compete-lhe propor e colaborar na preparação de medidas que visem a melhoria do sistema educativo; apoiar, pedagógica e administrativamente, os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino, e representar a ciência, tecnologia e ensino superior, e educação nas estruturas de inspeção das escolas europeias (IGEC, 2020).

O papel das inspeções tem vindo a mudar nos países mais desenvolvidos, no sentido de "garantir a qualidade, valorizando as competências das escolas e a sua capacidade de serem organizações que aprendem (Clímaco, 2003, p. 124). Mas, nas últimas décadas, o papel da inspeção alterou-se, passando a apresentar recomendações decorrentes do processo avaliativo. As escolas passaram então a utilizar essas recomendações para a definição das suas prioridades e dos seus objetivos de melhoria, potencializando dessa forma, a função formativa da avaliação. Maria do Carmo Clímaco (2003) salienta que esta visão integradora, tem vindo a ter uma consequência importante na transformação ou na mudança do papel da administração e das suas estruturas no sector educativo, salientando-se as funções de controlo, valorizando mais as funções de regulação. Assim, com a valorização da autonomia das escolas e da autoavaliação, como instrumento de melhoria do desempenho, o papel das inspeções, tem vindo a mudar nos países mais desenvolvidos, passando-se a valorizar as competências das escolas e a sua capacidade de serem organizações aprendentes, não sendo já a avaliação externa uma competência exclusiva das inspeções.

A inspeção portuguesa deve apoiar a avaliação interna e a avaliação externa das escolas e, nas palavras de Maria do Carmo Clímaco (2005), embora estas avaliações sejam consideradas como duas estratégias fundamentais no desenvolvimento escolar, continuam ainda a ser conduzidas como dois processos diferentes. A IGE/IGEC tem sido a grande responsável pela avaliação externa das escolas portuguesas desde 2006, tendo sido desenvolvidos três ciclos de avaliação externa, o *primeiro ciclo* (2006/2007 - 2010/2011) que foi da responsabilidade da IGE e foram avaliados um total de 1131 AE e ENA e o *segundo ciclo* (2011/2012 – 2016/2017), cuja responsabilidade passou para a IGEC (em 2012) e foram avaliados 824 (AE e ENA). Houve um hiato desde 2017 até ao início do *terceiro ciclo* (2018 – (...), que começou com um projeto piloto e que está a decorrer neste momento.

3.1.2.2. Ciclos avaliativos da IGE/IGEC

> Todas as escolas se assemelham entre si e todas as escolas diferem de forma espetacular. Ou seja, é simultaneamente verdade afirmar que todas são iguais e, ao mesmo tempo, diferentes (Santos Guerra, 2001, p. 27).

3.1.2.2.1. Primeiro ciclo avaliativo (2006-2011)

Este primeiro ciclo avaliativo decorreu por duas fases (projeto-piloto e 1º ciclo avaliativo 2006-2011), tendo sido avaliados 1131 AE/ENA, distribuídas da seguinte forma: *2006*, 24 AE/ENA avaliados pelo grupo de trabalho da IGE para a AEE; *2006/2007*, 100 AE/ENA avaliados; *2007/2008*, 273 AE/ENA avaliados; *2008/2009*, 287 AE/ENA avaliados; *2009/2010*, 300 AE/ENA avaliados; *2010/2011*, 147 AE/ENA avaliados. Após a implementação do projeto piloto em 2006, a IGE iniciou um ciclo de avaliações às escolas portuguesas, tendo sido publicados na sua página, os respetivos relatórios, 1131 (1107 avaliados entre 2006-2011 e 24 avaliados na fase de experimentação de 2006). Paralelamente, neste período foi publicada documentação importante: o quadro de referência, os procedimentos, os instrumentos utilizados e os relatórios anuais do programa, o relatório geral em cada ano letivo, sendo um dos objetivos centrais o de "contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas" (IGE, 2012, p. 5).

A escola é o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola. Os objetivos da AEE podem sintetizar-se da seguinte forma: fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;

articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (Guerreiro, 2015; IGE, 2007). No quadro de referência da AEE, o grupo de trabalho responsável pelo projeto piloto, em 2006, baseou-se nas experiências nacionais e internacionais, destacando a *avaliação integrada das escolas*, desenvolvida pela IGE entre 1999 e 2002, o modelo EFQM e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação da Escócia em *How Good is Our School.* Este quadro de referência, definia detalhadamente o que se queria avaliar e contemplou cinco domínios de análise (figura 14).

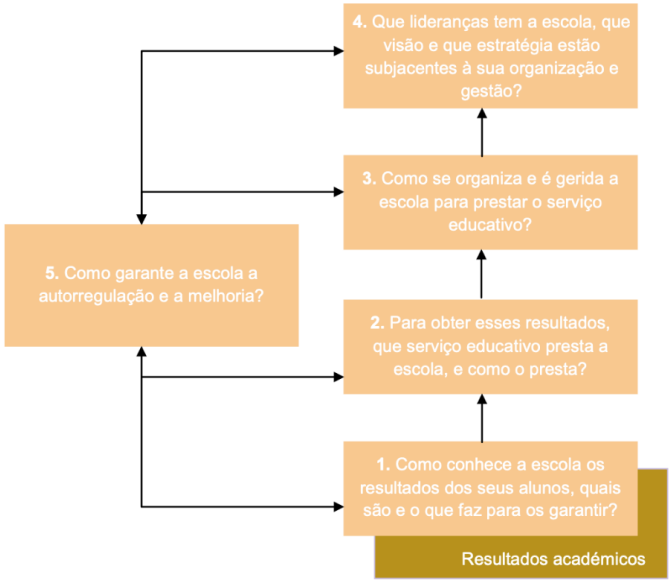


Figura 14 – Domínios de análise da avaliação externa de escolas

Fonte: IGE (2012, p. 9)

Estes cinco domínios foram estruturados pelos seguintes fatores: *Resultados* (sucesso académico; participação e desenvolvimento cívico; comportamento e disciplina; valorização e impacto das aprendizagens); *Prestação do Serviço Educativo* (articulação e sequencialidade; acompanhamento da prática letiva em sala de aula; diferenciação e apoios; abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem); *Organização e Gestão Escolar* (conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; gestão dos recursos humanos; gestão dos recursos materiais e financeiros; participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; equidade e justiça); *Liderança* (visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; parcerias, protocolos e projetos); *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (autoavaliação; sustentabilidade do progresso).

Os relatórios da avaliação externa das escolas incluíram a atribuição de classificações nos cinco domínios que estruturam a AEE numa escala de quatro níveis, previamente definida e divulgada: *Muito Bom* (MB) predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes; *Bom* (B) a escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes; *Suficiente* (S) os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática; *Insuficiente* (I) os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas.

A metodologia do programa de AEE da IGE começou com a seleção das escolas. Inicialmente, as escolas foram convidadas a apresentar candidatura para essa AEE. Contudo, como o número de candidaturas foi insuficiente, a IGE acabou por indicar as escolas que seriam avaliadas, de acordo com critérios pré-definidos. No ano letivo 2010/2011, foram avaliados todos os AE/ENA que ainda não tinham sido avaliados no ciclo iniciado em 2006. Na fase de preparação, a equipa de avaliação tratou os dados estatísticos relevantes que constavam do *perfil de escola*, permitindo às equipas caracterizar o contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos dessa escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos e foi complementada com um texto de apresentação da escola, elaborado por cada AE/ENA, que permitiu sintetizar a leitura que a escola fez de si mesma e atestar o grau de desenvolvimento das suas práticas de autoavaliação (IGE, 2012, p. 74). Foram também analisados outros documentos de orientação estratégica, previamente fornecidos pela direção à equipa de avaliação: projeto educativo (PE), regulamento interno (RI), plano anual de atividades (PAA) e projeto curricular de escola (PCE). A avaliação de cada escola foi realizada por uma equipa constituída por dois inspetores e um avaliador externo à IGE. A participação de avaliadores externos à IGE é uma característica essencial deste modelo de avaliação, permitindo acrescentar recursos e qualificar o trabalho realizado. Assim, o "cruzamento de olhares na identificação dos aspetos estratégicos para a melhoria da escola e a diversidade de competências e experiências qualificaram o processo de avaliação e constituíram uma fonte de enriquecimento do trabalho da IGE" (IGE, 2012, p. 12).

Entre os resultados obtidos nos processos de AEE, promovidos pela IGE, às 1107 escolas avaliadas, entre 2007 e 2011, destacam-se uma predominância de níveis positivos nos cinco domínios avaliados. A IGE apresenta uma visão global das classificações atribuídas desde 2007 até 2011 (IGE, 2012, pp. 23-24), relativas às escolas avaliadas: 2006/2007 (100 escolas);

2007/2008 (273 AE/ENA); 2008/2009 (287 AE/ENA); 2009/2010 (300 AE/ENA); 2010/2011 (147 AE/ENA). Os dados recolhidos permitiram retirar as principais conclusões da IGE. Assim, no domínio dos *resultados*, a classificação de *Bom* obteve preponderância crescente, ao longo dos cinco anos: 2006/2007 (55%); 2010/2011 (67%); a classificação de *Suficiente*, nos três primeiros anos, congregou um terço das classificações atribuídas (entre 33% e 37%) e, nos últimos dois anos, um quarto das classificações atribuídas (24% e 25%). Do primeiro para o segundo ano de avaliação, registou-se uma diminuição significativa de classificações de *Muito Bom* (de 10% para 4%), atingindo o máximo, em 2009/2010 (12%); em 2010/2011 decrescer para um valor próximo das classificações atribuídas em 2006/2007 (8%); o nível *Insuficiente* teve mais expressão nos dois primeiros anos de avaliação (1% e 3%).

A IGE apresenta nas suas *considerações finais* sobre este processo uma síntese dos seus atributos, os pontos fortes e os pontos fracos e das condições de desenvolvimento da sua atividade, as oportunidades e os constrangimentos, que poderão orientar a escola na elaboração de planos de ações de melhoria. Assim, os *pontos fortes* correspondem aos atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objetivos; os *pontos fracos* correspondem aos atributos da organização que prejudicam o cumprimento dos seus objetivos; as *oportunidades* estão relacionadas com as condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objetivos; os *constrangimentos* correspondem às condições ou possibilidades externas à organização que poderão ameaçar o cumprimento dos seus objetivos.

Nos pontos fortes e fracos, foram utilizadas pela IGE como categorias e subcategorias de análise, os domínios e os fatores do *quadro de referência*. Contudo, no tratamento das oportunidades e dos constrangimentos, a inspeção optou por realizar uma análise de conteúdo do material linguístico, para chegar às categorias que revelaram maior incidência de asserções. Na globalidade, verificou-se que o número de asserções relativas a *pontos fortes* superou sempre o que correspondia a pontos fracos. Na distribuição dos pontos fortes, o valor mais elevado em todos os anos, foi o domínio da *liderança*, entre 29% e 32%, seguido dos *resultados*, entre 24% e 28%, a *prestação do serviço educativo*, entre 20% e 22% e a *organização e gestão escolar*, entre 17% e 27%, revelando assim algum equilíbrio no objeto de avaliação (IGE, 2012, p.27). Quanto à distribuição dos *pontos fracos*, o valor mais elevado de asserções concentra-se no domínio da *prestação do serviço educativo*, entre 30% e 35%, seguido do domínio dos *resultados*, entre 12% e 24%, a *organização e gestão escolar*, apresenta uma amplitude significativa, entre 17% e 31% (2009/2010 foi o ano que apresentou o menor valor), na

capacidade de autorregulação e melhoria da escola, entre 14% e 17%, e no domínio da *liderança*, com os valores mais baixos, entre 9% e 12% das asserções. Na distribuição dos pontos fortes e fracos das escolas avaliadas de 2006 a 2011 (gráfico 3) destacam-se os três pontos fortes mais relevantes que foram: no domínio da *liderança*, a motivação e o empenho; nos *resultados*, o sucesso académico; na *capacidade de autorregulação*, as parcerias, protocolos e projetos. Os três pontos fracos que apresentaram os valores mais elevados foram; no domínio *resultados*, o sucesso académico; na *prestação do serviço educativo*, a articulação e sequencialidade; na *capacidade de autorregulação*, a autoavaliação.

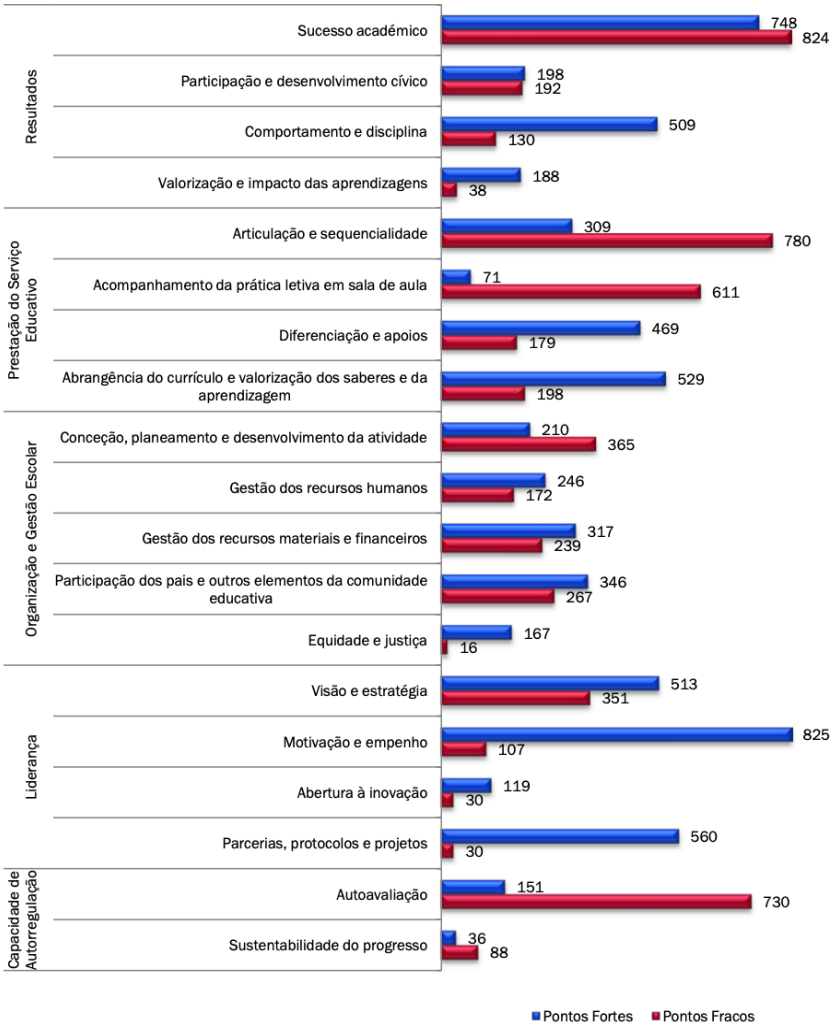


Gráfico 3 – Distribuição de pontos fortes e de pontos fracos por domínio e fator (2007-2011)
Fonte: IGE (2012, p. 28)

Este grupo de trabalho propôs múltiplas alterações nos procedimentos e nos instrumentos de trabalho, realçando a simplificação do quadro de referência, o acesso à informação estatística das escolas a avaliar, o alargamento da auscultação da comunidade e a sequência da avaliação. Assim, assinalou sete mudanças, como as mais significativas, face ao

modelo aplicado de 2006 a 2011: a redução de cinco para três domínios de análise; a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; a auscultação direta das autarquias; a introdução de um novo nível na escala de classificação; a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; e a variabilidade dos ciclos de avaliação. Foi igualmente proposta a criação de uma instância específica de recurso interposto pelas escolas avaliadas (IGE, 2011).

Nas palavras de Hélder Guerreiro (2015), este primeiro ciclo avaliativo apresentou alguns pontos fortes, porque permitiu credibilizar e garantir a sustentabilidade da AEE, para a sua passagem ao segundo ciclo avaliativo. Este autor destaca então o contexto amigo em que se desenvolveu este processo, as experiências anteriores nos projetos implementados, a utilidade dos seus objetivos tanto na prestação de contas como na melhoria e desenvolvimento dos dispositivos de autoavaliação das escolas, a atuação discreta das equipas de avaliadores nas escolas, a visibilidade alcançada, a transparência dos resultados (publicação dos relatórios *online*) e ainda, o aumento de recursos humanos, financeiros e de tempo no desenvolvimento desta atividade (Guerreiro, 2015, p. 138). Hélder Guerreiro apontou ainda alguns pontos fracos ou aspetos a melhorar: a duração da visita, das entrevistas e das visitas aos jardins de infância e escolas do 1º ciclo; algumas limitações no tratamento da informação sobre as escolas; a fragilidade e a falta de continuidade nas práticas de autoavaliação de muitas escolas; e a necessidade de apoiar as escolas na construção e aperfeiçoamento dos seus planos de melhoria.

O principal objetivo da AEE é garantir a qualidade, o que implica a revisão sistemática da prestação do ensino de forma a manter e melhorar a qualidade, equidade e eficiência (Martins & Seabra, 2022). Já as finalidades dessa avaliação devem estar bem claras e evidenciáveis considerando a melhoria do serviço educativo prestado, tanto no sistema educativo como nas escolas, pelo que deve "proporcionar estratégias para que cada escola e seus atores reflitam sobre si e as suas intervenções e 'gestos' profissionais, para que eles se possam articular de forma mais dinâmica com o mundo em mudança e possam participar da definição e/ou influência sobre o sentido dessas mudanças" (Terrasêca, 2011, p. 137).

As avaliações externas das escolas, independentemente da sua qualidade intrínseca, "não conseguem atingir aquilo que, através da enunciação de objetivos para a sua ação, se têm proposto realizar. Não raras vezes, estas avaliações desencadeiam mecanismos de reação" (Terrasêca, 2011 p. 112). Para Manuela Terrasêca, as mudanças que a avaliação externa desencadeia são pontuais e não atingem a raiz dos problemas, o que impossibilita a qualidade

do serviço educativo, a qualidade das aprendizagens e os modos de trabalho dos profissionais da educação. Mas, ao procurar as razões refere que a AEE é encarada, "não como meio, mas como fim em si mesma" (Terrasêca, 2011, p. 112) e que existem um conjunto de fatores, entre os quais a natural existência de um "efeito de inércia, que leva a que a escola se vá perpetuando nos seus modos de trabalho, organização, e de gestão das relações internas , entre os seus atores, quer externas, com os diversos organismos da tutela e com a comunidade em geral" (Idem, p. 112). Conclui referindo que as AEE não têm conseguido combater nem tão pouco contrariar este efeito de inércia.

3.1.2.2.2. Segundo ciclo avaliativo (2011-2017)

Este segundo ciclo decorreu por duas fases (projeto-piloto e 2º ciclo avaliativo 2011-2017), tendo sido avaliados 824 AE/ENA, distribuídos da seguinte forma: *2011*, 12 AE/ENA avaliados pelo grupo de trabalho da IGE para a AEE; *2011/2012*, 231 AE/ENA avaliados; *2012/2013*, 144 AE/ENA avaliados; *2013/2014*, 137 AE/ENA avaliados; *2014/2015*, 123 AE/ENA avaliados; *2015/2016*[3], 100 AE/ENA avaliados; *2016/2017*, 77 AE/ENA avaliados. No decorrer dos três primeiros anos deste ciclo avaliativo, a IGE elaborou relatórios anuais sobre o processo de AEE (2011/2012 - 2013/2014). Mas, nos últimos três anos letivos (2014/2015 - 2016/2017), a publicação dos relatórios da IGEC deixou de ser anual e passou a um relatório trianual, que seguiu o mesmo tipo de análise dos três relatórios anteriores. Nessa perspetiva, a nossa análise irá recair sobre este último relatório, que corresponde também ao fim deste segundo ciclo avaliativo, e que, para o nosso trabalho de investigação, é mais relevante, uma vez que será considerado nos nossos dois estudos empíricos.

No relatório elaborado pela IGEC (2018) da AEE, referente ao período entre os anos letivos de 2014/2015 e 2016/2017, constam os objetivos, o quadro de referência, a escala de avaliação e os aspetos da operacionalização da AEE: a seleção das escolas avaliadas; a constituição das equipas de avaliadores; os procedimentos e os instrumentos de recolha de informação adotados; os resultados da atividade nos três domínios que estruturam a AEE (resultados, prestação do serviço educativo, e liderança e gestão); os pontos fortes e as áreas de melhoria (nova designação neste segundo ciclo de AEE, no primeiro ciclo a designação era pontos fracos) identificados nos relatórios de escola. Este segundo ciclo concluiu-se no final do ano de 2017, com a avaliação de 824 AE/ENA. O quadro de referência, deste segundo ciclo de AEE, tem por base a identificação de um conjunto de fatores subjacentes a uma avaliação para

[3] Ano da avaliação externa da IGEC aos AE em estudo, nos primeiro e segundo estudos empíricos (cf. 262-264).

a qualidade das escolas. As fontes que o suportaram foram estudos e recomendações de diversas organizações internacionais de referência, como a UE, a OCDE e a UNESCO. Ao nível nacional, foram considerados os princípios básicos do sistema educativo, consignados na Constituição da República, na LBSE e na legislação sobre a avaliação das escolas, os pareceres e as recomendações do CNE, bem como as conclusões decorrentes do primeiro ciclo de AEE (2006-2011).

Na Recomendação nº 1/2011, de 7 de janeiro, do CNE está referido que a AEE deve servir três objetivos principais: a *capacitação* para interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos; a *regulação* para fornecer, aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa, elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema; a *participação* para fomentar a participação, na escola, dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções (IGEC, 2018, p. 9). O CNE apresenta também na sua recomendação os objetivos definidos para a AEE: promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; contribuir para a regulação da educação, dotando de informação pertinente os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas.

Este segundo ciclo avaliativo visa quatro objetivos principais, que são diferentes dos apresentados no primeiro ciclo (cf. 140-141): promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos; incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local; contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (Guerreiro, 2015). Hélder Guerreiro (2015) aponta para algumas mudanças do primeiro para o segundo ciclo avaliativo da IGE, realçando a grande diferença nas fontes de informação e a inclusão do valor esperado em função das variáveis de contexto de cada escola, a comparação do valor esperado com o valor observado nos anos terminais de ciclo, o simbolismo da auscultação da

autarquia num painel próprio, a agenda da visita pelos inspetores e perito foi alargada para quatro dias e a obrigatoriedade da apresentação de um plano de melhoria na sequência da AEE.

Os objetivos do quadro de referência, dos três domínios: resultados, prestação do serviço educativo, e liderança e gestão, podem ser observados num esquema conceptual da AEE (figura 15).

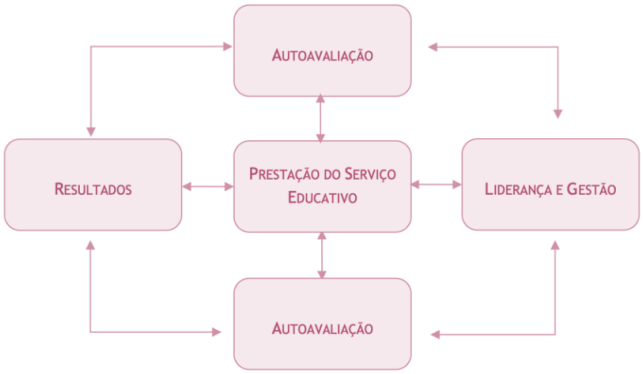


Figura 15 – Esquema conceptual da avaliação externa das escolas

Fonte: IGEC (2018, p. 10)

A seleção das escolas para este segundo ciclo avaliativo obedeceu a dois critérios: escolas avaliadas pela IGE no primeiro ciclo de AEE (2006/2007- 2010/2011) com prioridade para as que obtiveram classificações mais baixas e escolas cuja estrutura orgânica não tivesse sido alterada nos últimos dois anos (constituição de novos agrupamentos). A IGEC avaliou 300 escolas nos anos letivos de 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, correspondendo a 280 AE e 20 ENA, que integraram 2048 jardins de infância e escolas básicas e secundarias (rede escolar de setembro de 2017) e que estão distribuídos pelas zonas norte, centro e sul de Portugal continental.

A AEE é realizada por uma equipa constituída por dois inspetores da IGEC e um perito externo (docente ou investigador do ensino superior). Este processo avaliativo combina um conjunto diversificado de fontes e processos de recolha de informação: aplicação de questionários de satisfação a alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes, e a análise dos resultados obtidos; análise documental (documento de apresentação da escola, documentos estruturantes da escola e relatório de autoavaliação); análise de informação estatística (perfis de escola e modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo); observação das instalações, equipamentos e ambientes educativos, e contactos informais; entrevistas de painel a grupos representativos da comunidade educativa, que proporcionam o debate em torno dos temas objeto de avaliação. Estes dados permitem

compreender o serviço educativo prestado pelas escolas. Cada um dos três domínios da AEE é estruturado em campos de análise, por um conjunto de referentes, que constituem os elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação (quadro 1).

Quadro 1 – Quadro de referência da avaliação externa de escolas

Resultados	Prestação do serviço educativo	Liderança e gestão
Resultados académicos	**Planeamento e articulação**	**Liderança**
• Evolução dos resultados internos contextualizados • Evolução dos resultados externos contextualizados • Qualidade do sucesso • Abandono e desistência	• Gestão articulada do currículo • Contextualização do currículo e abertura ao meio • Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos • Coerência entre ensino e avaliação • Trabalho cooperativo entre docentes	• Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola • Valorização das lideranças intermédias • Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras • Motivação das pessoas e gestão de conflitos • Mobilização dos recursos da comunidade educativa
Resultados sociais	**Práticas de ensino**	**Gestão**
• Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades • Cumprimento das regras e disciplina • Formas de solidariedade • Impacto da escolaridade no percurso dos alunos	• Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos • Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais • Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos • Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens • Valorização da dimensão artística • Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens • Acompanhamento e supervisão da prática letiva	• Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos • Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço • Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores • Promoção do desenvolvimento profissional • Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa
Reconhecimento da comunidade	**Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens**	**Autoavaliação e melhoria**
• Grau de satisfação da comunidade educativa • Formas de valorização dos sucessos dos alunos • Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente	• Diversificação das formas de avaliação • Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação • Monitorização interna do desenvolvimento do currículo • Eficácia das medidas de apoio educativo • Prevenção da desistência e do abandono	• Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria • Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria • Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação • Continuidade e abrangência da autoavaliação • Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais

Fonte: IGEC (2018, p. 11)

A escala de avaliação deste segundo ciclo de AEE passou para cinco níveis, que correspondem os seguintes descritores: *Excelente* (novo), a ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos

resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes; *Muito Bom*, a ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes; *Bom*, a ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes; *Suficiente*, a ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes, ao longo do tempo, e envolvem áreas limitadas da escola; *Insuficiente*, a ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

As visitas das equipas inspetivas às ENA duram três dias, enquanto as visitas aos AE variam de quatro a cinco dias, consoante a sua dimensão. Estas visitas começam sempre com a apresentação da escola, pela direção do AE/ENA perante entidades convidadas e a equipa de avaliação externa, marcando então o início dos trabalhos. A visita às instalações escolares permite à equipa observar *in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e, ainda, as situações do quotidiano escolar. Nos AE, além da escola-sede, são também visitados jardins de infância e escolas básicas dos 1º, 2º e 3º ciclos, selecionados de acordo com critérios definidos nas agendas de trabalho.

O trabalho inspetivo continua com entrevistas em vários painéis, envolvendo intervenientes do processo educativo, que são diferenciadas de acordo com as tipologias das escolas e conforme as agendas de trabalho. Os grupos de entrevistados são constituídos de acordo com alguns procedimentos previamente estabelecidos e integram vários responsáveis e representantes. Estes painéis constituem-se como um meio privilegiado para os diversos membros da comunidade educativa e para os parceiros da escola debaterem e justificarem as suas práticas, correspondendo a um momento de recolha de informação pertinente para AEE,

visto de diferentes perspetivas e com a participação dos atores locais na vida da escola: pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de educação e ensino.

O relatório de cada escola expressa o resultado da avaliação, identifica pontos fortes e áreas de melhoria, esperando-se que este documento seja um instrumento de reflexão e debate para a comunidade escolar, e que possa contribuir para a construção e/ou aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria. Os relatórios são enviados às escolas avaliadas, que dispõem de um prazo para apresentar o seu contraditório. Os relatórios, os contraditórios e as respostas das equipas de avaliação são publicados na página eletrónica da IGEC. No final do processo de AEE, são aplicados questionários de avaliação *online* às escolas e aos avaliadores envolvidos, que têm permitido aperfeiçoar os procedimentos e introduzir alguns ajustes neste processo. Os relatórios das escolas incluem as classificações nos três domínios que estruturam a AEE. Estas classificações resultam da escala composta pelos cinco níveis: excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente. As classificações por domínio das 300 escolas avaliadas neste ciclo avaliativo (gráfico 4) nos anos letivos 2014/2015, 2015/2016 e 2016/2017, permitem fazer uma análise comparativa.

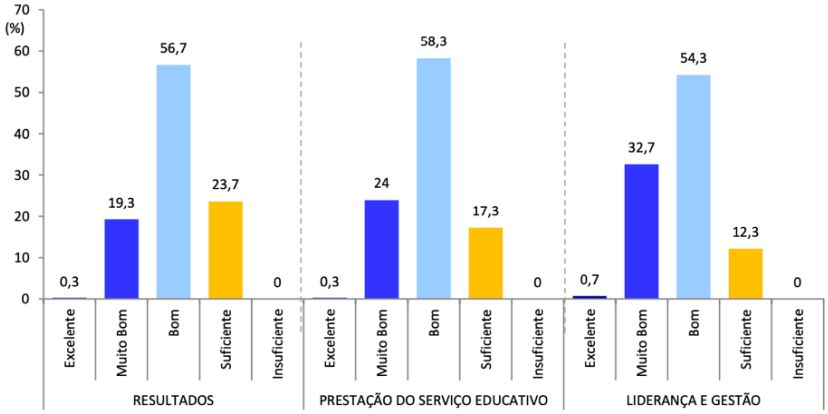


Gráfico 4 – Classificações por domínio da AEE (300 escolas)

Fonte: IGEC (2018, p.18)

A classificação mais elevada, ao nível do *excelente*, foi residual e verificou-se na liderança e gestão (0,7%); ao nível do *muito bom*, também na liderança e gestão (32,7%), ficando próxima da classificação obtida no primeiro ciclo avaliativo de 2006-2011 (33,8%); no *bom* ficou a prestação do serviço educativo (*58,3%*), tendo sido inferior à obtida no primeiro ciclo avaliativo de 2006-2011 (67,6%); no *suficiente* ficaram os resultados (23,7%*)*, diferente da obtida no primeiro ciclo avaliativo de 2006-2011, que tinha sido na capacidade de autorregulação (48,8%); o nível de *insuficiente* não foi atribuído neste segundo ciclo avaliativo,

contrariamente ao primeiro ciclo, que se registou no domínio da capacidade de autorregulação (4,5%). No global, o nível *bom* foi o que apresentou resultados mais elevados.

Na distribuição dos pontos fortes (gráfico 5) e das áreas de melhoria (gráfico 6) das escolas avaliadas de 2014 a 2016, verificou-se, nos pontos fortes, um maior número de asserções categorizadas no domínio da *prestação do serviço educativo* (42,3%), no domínio da *liderança e gestão* (39,1%) e, por último, no domínio dos *resultados* (18,6%). Destacam-se como pontos fortes, no domínio da *liderança e gestão*, a liderança (27,9%), no da *prestação do serviço educativo*, as práticas de ensino (25,9%) e nos *resultados*, os resultados sociais (10,4%).

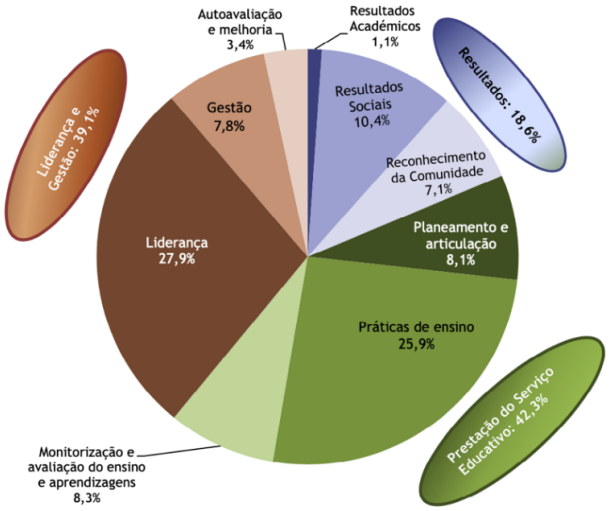


Gráfico 5 – Distribuição de pontos fortes por domínio e campo de análise (2014/2017)

Fonte: IGEC (2018, p. 20)

Os *pontos fortes* apresentados nos relatórios de escola (gráfico 5), que mais se destacaram foram nos domínios: *resultados*, o incentivo à participação dos alunos na vida da escola, o seu envolvimento em ações de solidariedade, as iniciativas para prevenção da indisciplina e a diversificação e adequação da oferta formativa; na *prestação do serviço educativo*, a contextualização do currículo, a adequação dos apoios educativos, as medidas de combate à desistência e ao abandono, a rendibilização de recursos educativos e o desenvolvimento de projetos na área artística; na *liderança e gestão*, a visão estratégica, associada ao planeamento e à definição de objetivos e metas claras, a valorização das lideranças intermédias, e a atuação das escolas relativamente à motivação das pessoas, à gestão de conflitos, à eficácia dos circuitos de comunicação, ao estabelecimento de critérios e práticas de organização e afetação de recursos, e de parcerias e projetos que contribuem para o desenvolvimento organizacional.

Relativamente às áreas de melhoria (gráfico 6), o predomínio das asserções ocorreu no domínio da *prestação do serviço educativo* (54,7%), no domínio da *liderança e gestão* (25,1%) e, por último, no domínio dos *resultados* (20,2%). Destacam-se no domínio da *prestação do serviço educativo*, as práticas de ensino (29,0%), no domínio dos *resultados*, os resultados académicos (11,5%) e na *liderança e gestão*, a autoavaliação e melhoria (15,6%).

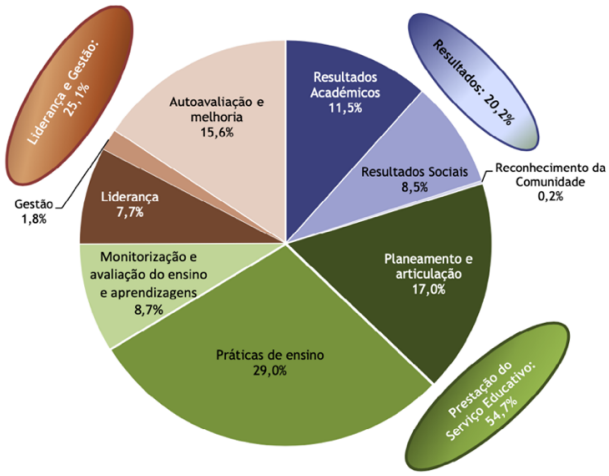


Gráfico 6 – Distribuição das áreas de melhoria por domínio e campo de análise (2014/2017)

Fonte: IGEC (2018, p. 20)

No que concerne às *áreas a melhorar*, nos três domínios em avaliação, foram indicadas: a inexistência ou irregularidade de mecanismos de auscultação dos alunos e a identificação dos fatores que condicionam o sucesso e disciplina, exigindo estes maior rigor; a diferenciação pedagógica, o recurso a metodologias ativas e experimentais, e o trabalho colaborativo entre os docentes ao nível do planeamento, da gestão do currículo e da avaliação formativa, destacando-se como *área crítica*, na maioria das escolas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula; o processo de autoavaliação, de acordo com a necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado, para facilitar a elaboração de *planos de melhoria* que integrem as áreas prioritárias de intervenção identificadas.

Neste segundo ciclo de AEE, foram aplicados questionários de satisfação às escolas, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e aos docentes e não docentes. Foi considerada uma escala de cinco valores: concordo totalmente (5) e concordo (4) que, na análise da IGE, foram agrupadas num único nível, correspondendo a manifesta satisfação; não concordo, nem discordo (3) corresponde a uma satisfação intermédia; discordo (2) e o discordo totalmente (1) foram também agrupadas num nível que representa a insatisfação; não sei, não responde e nulo, também foram agrupados os valores destas respostas. As taxas de resposta a estes questionários

foram as seguintes: alunos do 1º ciclo do ensino básico (99,6%); alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário (91,5%); docentes (86,6%); não docentes (84,4%); pais e encarregados de educação de crianças do pré-escolar (84,2%); e pais e encarregados de educação dos alunos dos ensinos básico e secundário (76,8%). Os avaliadores identificaram aspetos importantes para a interpelação e apreciação fundamentada no decurso de cada avaliação, sendo feita essa menção no relatório final elaborado pela IGEC para cada AE/ENA. Este procedimento foi considerado como "mais uma forma de valorizar a participação da comunidade educativa na avaliação externa, (...) permitindo obter uma perceção dos inquiridos sobre os diferentes níveis de satisfação" (IGEC, 2018, p. 30).

Para a análise das respostas aos questionários de satisfação, a equipa avaliativa da IGEC agrupou as afirmações constantes em cada um dos questionários, em quatro dimensões: o *ensino-aprendizagem*, em que se incluem o grau de satisfação dos respondentes sobre a qualidade do ensino, a utilização dos computadores na sala de aula, os resultados escolares, a avaliação, o desenvolvimento das crianças na educação pré-escolar, as atividades experimentais, as atividades de expressão plástica, as atividades de educação física e desporto, a utilização da biblioteca, as visitas de estudo e a participação em clubes e projetos da escola; a *direção e funcionamento da escola*, relativamente ao grau de satisfação na gestão (disponibilidade e envolvimento), no funcionamento dos serviços administrativos, na transmissão de informação, na partilha de competências e de responsabilidades e na liderança; as *instalações e serviços*, o grau de satisfação relativamente às condições físicas das salas de aula, dos espaços de desporto e de recreio, do refeitório e bufete, da biblioteca, higiene e limpeza da escola, almoços e instalações da escola; *ambiente, segurança e disciplina*, que integra o respeito entre todos, o comportamento e o grau de disciplina, a segurança, o ambiente de trabalho, a comunicação casa/escola e direção/alunos/trabalhadores, o diálogo entre todos, a integração dos alunos e dos encarregados de educação, o gosto em frequentar a escola, em trabalhar na escola e em ter um educando na escola ou no jardim de infância. Verifica-se que prevalecem neste caso as apreciações positivas (concordo e concordo totalmente) sobre o funcionamento das diferentes áreas da escola, embora o grau de satisfação varie de acordo com o tipo de respondente e às questões em causa (gráfico 7). Verifica-se que prevalecem as apreciações positivas, embora varie de acordo com o tipo de respondente. Os *alunos* revelam uma maior satisfação relativamente ao ambiente, segurança e disciplina (68,3%), seguindo-se o ensino e a aprendizagem (62,1%), e a direção e o funcionamento da escola (54,5%). Estão insatisfeitos com as instalações e os serviços (28,1%). Tal como os alunos, os *pais e*

encarregados de educação apresentaram maior satisfação no ambiente, na segurança e na disciplina (76,9%), seguido do ensino e aprendizagem (74,9%), e da direção e funcionamento da escola (72%). A maior insatisfação é na área das instalações e serviços (13,9%). A maioria do *pessoal docente e não docente* manifestou-se muito satisfeito relativamente ao ensino e à aprendizagem (77,8%) e à direção e funcionamento (73,5%) e sua maior insatisfação é com as instalações e serviços (13,4%) e com o ambiente, segurança e disciplina (11,6%).

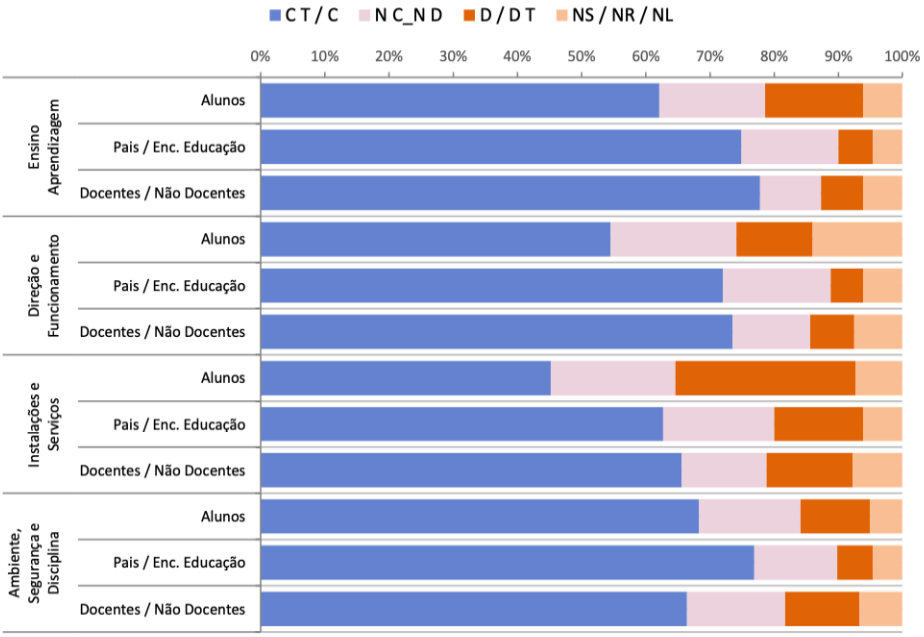


Gráfico 7 – Grau de satisfação com o ensino-aprendizagem, a direção e o funcionamento, as instalações e os serviços e o ambiente, a segurança e a disciplina

Fonte: IGEC (2018, p. 32)

A IGEC foi a responsável pela AEE nos últimos anos, tendo concluído dois ciclos de avaliação externa. Na sua página da internet, estão publicados todos os relatórios dos AE/ENA e os respetivos relatórios globais sobre a sua atividade. Todos estes trabalhos se pautaram pelos "princípios do rigor técnico, da continuidade, da transparência e da participação, entre outros" (IGEC, 2018, p. 53). Ao longo de onze anos, a IGE/IGEC consolidou a AEE, que tem sido reconhecida por académicos, especialistas em educação e pela sociedade em geral. O CNE tem acompanhado este trabalho e tem emitido pareceres e recomendações sobre o processo da AEE (IGEC, 2018).

A investigação também tem tido um papel importante nesta área e tem produzido muitos trabalhos em muitas das universidades portuguesas. Um desses trabalhos é o de Maria dos Reis (2017) que considera que a análise organizacional política da IGEC, apresenta dois níveis de forças externas: o primeiro refere-se à existência de instâncias superiores de decisão,

nomeadamente a UE como modo de regulação pós-burocrático; e o segundo refere-se ao facto da IGEC ser um serviço central de administração direta do Estado, o que significa que não terá uma larga esfera de autonomia para orientar a sua ação. Esta autora refere que a "ação da IGEC não acontece de forma autónoma, neutra e *apolitizada*" (Reis, 2017, p. 101). Noutro trabalho, consta que uma inspeção empenhada na inovação e na mudança, pelo acompanhamento do processo educativo é o "garante da qualidade e de uma relativa coesão do sistema educativo, (...) num contexto de diálogo e cooperação e um recurso a ter em conta na renovação da escola" (Madeira & Duarte, 2018, p. 56).

Maria de Lurdes Azevedo (2019) considera que o modelo da IGEC é uma potencial ferramenta na autoavaliação das escolas, pois valida o que é feito no seu interior e numa perspetiva formativa permite que "todos os agentes educativos criem uma autoconsciência relativamente aos pontos fortes a manter e aos pontos fracos a melhorar nas suas práticas" (Azevedo, 2019, p. 177), salienta ainda, que o modelo pode refletir-se numa melhoria em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos e que a "avaliação é claramente um dispositivo para aprender e promover o desenvolvimento organizacional" (Idem, p. 183). Os aspetos positivos deste modelo são apontados por Maria de Lurdes Azevedo (2019, p.177) e por José Augusto Pacheco (2015, pp. 43-44) da seguinte forma: 1 – a melhoria da escola mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico (quase reduzido ou inexistente); 2 – a consolidação da autoavaliação institucional; 3 – a participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola; 4 – a apropriação pela escola (mais) e pela comunidade (menos) dos referentes utilizados no processo de avaliação; 5 – a metodologia seguida.

Hélder Guerreiro (2015, p. 141) aponta cinco pontes fortes deste segundo ciclo avaliativo: a adesão da comunidade escolar na resposta aos questionários de satisfação aplicados; a construção e disponibilização pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) de indicadores contextualizados para a análise dos resultados dos alunos; a interação estabelecida entre as escolas e a IGEC para a preparação e a realização da avaliação externa; os procedimentos implementados na definição e aferição de critérios para a elaboração dos relatórios de escola. Como pontos fracos ou aspetos a melhorar o autor aponta: o tempo que decorreu entre a realização da avaliação externa e o envio dos relatórios homologados às escolas; a redução significativa dos custos de cada avaliação; e a simplificação da matriz pela redução dos domínios e de campos de análise, onde o quinto nível apresenta um caráter excecional e de exclusividade, passando o "*Bom* a ser o nível de refúgio, expectável de uma

escola regular, ou seja, a *áurea mediania*" (Guerreiro, 2015, p. 141). Contudo, Maria de Lurdes Azevedo considera controversa esta mesma escala de avaliação, pelo texto justificativo que cada um deles apresenta, existindo "algumas ambiguidades e incoerências entre os descritores e os juízos que são formulados" (Azevedo, 2019, p. 179)

Hélder Guerreiro (2015) refere também que foi "abandonada a visão de uma avaliação externa inócua e primordialmente indutora de processos internos à escola, autoavaliação, planos de ação, trabalho cooperativo, ... para dar lugar a uma avaliação (...), que obriga a escola a apresentar um plano de melhoria" (Guerreiro, 2015, pp. 141-142). O autor destaca ainda a não existência de contestação pelos principais *stakeholders* da educação (sindicatos, associações profissionais, partidos políticos, ...) e a apresentação de contraditórios aos relatórios das avaliações, por uma minoria de escolas avaliadas. A opinião de Maria de Lurdes Azevedo (2019) é também discordante da de Hélder Guerreiro, uma vez que considera que a apresentação de contraditórios é a prova viva da controversa escala de avaliação, porque em muitos casos existe a discordância das escolas quanto às avaliações atribuídas pela equipa inspetiva num ou noutro domínio. Paula Martins e Filipa Seabra (2022) referem que são os AE com classificações mais baixas que recorrem com mais frequência ao contraditório. Relativamente ainda aos contraditórios, existe

> uma falha que se prende com a inexistência de uma instância de recurso da avaliação externa que apesar de prevista, jamais veio a ser instituída enquanto organismo independente. Enquanto esta situação perdurar é impossível haver independências do decisor, uma vez que a IGEC é responsável pela construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso (Azevedo, 2019, p. 179).

A AEE passou a ser o meio usado pelo Estado para o "controle da qualidade educativa da educação escolar e para as escolas prestarem contas do trabalho nelas efetuado, o que é feito pelos resultados escolares dos alunos" (Ferreira, 2016, p. 374). Os resultados escolares são tidos como indicadores para a análise da qualidade das práticas de ensino e dos serviços prestados pelas diferentes estruturas orgânicas das escolas (Ferreira, 2016; Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). Carlos Ferreira (2016) refere, ainda, que os resultados em provas estandardizadas, nacionais e internacionais medem o cumprimento das metas curriculares.

Existem também algumas fragilidades no processo de AEE, "é ainda excessivamente formalista, breve, impressionista e subjetivo, não considerando devidamente as variáveis de contexto, o que introduz alguma arbitrariedade, em particular, na comparação entre escolas" (Abrantes, Martins & Caixeirinho, 2013, p. 43). Paula Martins e Filipa Seabra (2022)

consideram que falta compreender o impacto dos relatórios da AEE na mudança dos procedimentos internos, as suas causas e as suas barreiras e, ainda, salientam ser necessário estudar o grau de coerência ou das interdependências entre as cartas educativas, os projetos educativos municipais, os projetos educativos dos AE e o papel desempenhado pelos representantes da administração local nos conselhos gerais. Carlos Ferreira (2016) considera ser preciso recorrer a procedimentos como a "observação de aulas, a análise dos instrumentos das práticas letivas dos professores e da avaliação das aprendizagens dos alunos, que proporcionam informações mais detalhadas sobre as práticas de ensino e sobre os processos de aprendizagem, que ajudam a uma melhor interpretação dos resultados académicos" (Ferreira, 2016, p. 371).

Na reflexão final deste segundo ciclo avaliativo, promovido pela IGEC e na perspetiva de dar continuidade à AEE, foi criado um grupo de trabalho de AEE, pelo Despacho nº 13342/2016 de 9 de novembro, com a missão de: analisar os diferentes estudos e pareceres sobre a AEE, em geral, e sobre o modelo utilizado no segundo ciclo de AEE; definir o âmbito dos estabelecimentos de educação e ensino a abranger na avaliação externa e os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos avaliativos; apresentar uma proposta de regime jurídico da AEE (IGEC, 2018).

3.1.2.2.3. Terceiro ciclo avaliativo (2018-...)

Antes de passar para o 3º ciclo avaliativo que começou a ser implementado em Portugal a partir de 2018 é importante destacar alguns estudos internacionais sobre a avaliação de escolas, a inclusão e a equidade na educação. A OCDE (2013) avaliou vinte e oito sistemas educativos e aponta alguns caminhos para a avaliação das escolas (*Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*): o aumento do impacto da avaliação no ensino-aprendizagem e nos resultados dos alunos; o aumento do potencial da autoavaliação; a orientação da avaliação da escola em função de critérios de qualidade; a utilização mais vasta dos resultados da avaliação externa; e o recurso a diferentes medidas de desempenho da escola, cruzando-a com informação de contexto. Quanto ao estudo da UE (*Assuring quality in education*) apresentou alguns traços predominantes para o futuro (European Commission, 2015b): a responsabilidade generalizada das Inspeções de Educação para conduzirem a AEE; a homogeneidade de critérios e de procedimentos utilizados, sem diferenciação dos perfis diferentes das escolas; a secundarização dos resultados da avaliação

interna pela externa e, inversamente, as orientações das autoridades educativas que condicionam os modelos e processos de avaliação interna.

A UNESCO (2017) apresentou um manual para garantir a inclusão e a equidade na educação mundial. Neste manual é relembrado

> The right of all children to education is asserted in numerous international treaties and texts, and has been affirmed by both legally binding and non-binding instruments. States therefore have an obligation to respect, protect and fulfil the right of all learners to education[4] (UNESCO, 2014).

Um dos objetivos do desenvolvimento sustentável pretende que todos os países assegurem uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e que promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Deste modo, a UNESCO (2017, p. 13) considera que para integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação é necessário: valorizar a presença, participação e realização de todos os alunos, independentemente de seus contextos e características pessoais; reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, aprender a conviver e aprender com a diferença; recolher, agrupar e avaliar evidências sobre as barreiras de acesso à educação, à participação e à realização, em especial nos alunos que correm maior risco de incapacidade, marginalização ou exclusão; encontrar um entendimento comum nos sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos na promoção da igualdade de género, na redução das desigualdades, no desenvolvimento de capacidades do professor e do sistema; e, criar ambientes de apoio à aprendizagem. Estes princípios contribuirão para a qualidade da educação, sendo necessário envolver o setor de educação e os parceiros-chave da comunidade.

Este terceiro ciclo avaliativo em Portugal começou a ser trabalhado em 2017 e foram elaborados diversos documentos de enquadramento à AEE no ano letivo 2019/2020 (IGEC, 2020). O quadro de referência deste terceiro ciclo avaliativo da IGEC irá ser alterado novamente e contemplará quatro domínios (alterando a sua ordem): *autoavaliação*, desenvolvimento e consistência e impacto; *liderança e gestão*, visão e estratégia, liderança e gestão; *prestação do serviço educativo*, desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e alunos, oferta educativa e gestão curricular, ensino/aprendizagem/avaliação e planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva; *resultados*, resultados académicos, resultados sociais e reconhecimento da comunidade. A escala de avaliação mantém os cinco níveis implementados

[4] O direito de todas as crianças à educação que é assegurado em inúmeros tratados internacionais e textos sobre o assunto, e foi firmado por instrumentos juridicamente vinculantes e não vinculantes. Os países, portanto, têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir o direito de todos os estudantes à educação (UNESCO, 2017).

no segundo ciclo avaliado pela IGEC, entre 2011 e 2017 de excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente (cf. 149-150).

Na metodologia, irão também ocorrer algumas mudanças. A metodologia de trabalho da AEE assenta na aplicação de questionários de satisfação (igual ao anterior, mas com aplicação *online*), na análise documental (idêntico ao anterior, acresce plano(s) de melhoria, documentos de autonomia organizativa, curricular e pedagógica e documentos relacionados com a gestão e desenvolvimento do currículo e, ainda, os relatórios de avaliação externa), análise de informação estatística (igual ao anterior, mas acresce os dados e indicadores disponíveis no portal *info-escolas*), observação da prática educativa e letiva (novo), observação direta das instalações, equipamentos e ambientes educativos (igual ao anterior) e entrevistas de grupo (idêntico aos anteriores painéis de entrevista mas com nova designação). Relativamente às visitas às escolas pelos inspetores, as agendas são semelhantes às anteriores.

A evolução verificada no processo avaliativo da AEE entre os ciclos de avaliação promovida pela IGE/IGEC é comprovada essencialmente pela alteração do referencial de avaliação e pela metodologia adotada. A diminuição inicial e o aumento posterior do número de domínios a avaliar e o ajustamento do número fatores/campos comprova que este processo se encontra em constante evolução e que se vai adaptando com as especificidades do nosso contexto nacional. Verifica-se então, uma "evolução ao nível da adequação dos pressupostos e ciclos de AEE ao contexto nacional, emanando diferentes efeitos junto do sistema educativo, sendo uns melhores que outros" (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa, 2014, p. 114).

O futuro do modelo de AEE foi apresentado por Capela (2015) e resulta da evolução e aperfeiçoamento dos modelos anteriores, no primeiro ciclo avaliativo, o modelo adotado pela IGE foi mais formativo, visando a melhoria das escolas. No segundo ciclo, o modelo adotado pela IGE/IGEC foi mais de *accountability*, mais voltado para os resultados. Para que continue a evolução do trabalho da IGEC, o novo modelo de AEE (terceiro ciclo) deverá ser um modelo aplicável a todo o sistema de ensino não superior público e privado, uma vez que os modelos anteriores apenas foram aplicados à escola pública. Deverá ter também o seu foco nas opções pedagógicas e na sua concretização em todos os níveis de gestão do currículo envolvendo, os professores e as lideranças pedagógicas. O relatório das escolas deverá manter as classificações por domínio, mas, deverá apresentar uma classificação final. Finalmente, Luís Capela, refere que no próximo ciclo de AEE deverá ser dada uma atenção especial aos pais, através da inclusão de um resumo global e que este será um "elemento útil na escolha da escola dos seus filhos"

(Capela, 2015, p. 256). Maria de Lurdes Azevedo (2019) destaca duas medidas que passam a ser contempladas no modelo do terceiro ciclo da AEE da IGEC e que são polémicas:

> a utilização de novos indicadores e a observação da prática letiva. Apesar da informação ser ainda escassa, é sabido que a inclusão é a palavra-chave e os indicadores que vão ocupar uma posição de relevo são os 'percursos diretos de sucesso', em detrimento do valor esperado. Esta situação implica um corte tangível na ideologia do modelo de avaliação externa. Sem querer produzir juízos avaliativos, não posso deixar de assinalar a falta de sequencialidade que este está a denotar. De dois ciclos centrados essencialmente nos resultados dos alunos, passa-se para um 3º ciclo em que todos os domínios são considerados em pé de igualdade na avaliação realizada. Quanto à observação da prática letiva por parte da equipa avaliativa pode ser encarada sob duas perspetivas. Como é sabido, não estão ritualizados nas escolas, aspetos como a observação de aulas por pares e todo um trabalho colaborativo assente nessa mesma observação. Para que este cenário seja possível, os professores têm de estar predispostos a aprender, a renovar mentalidades, a comprometer e a comprometerem-se (Azevedo, 2019, p. 179).

Esta autora refere ainda que não parece existir qualquer "correlação direta ou indireta entre a observação e a avaliação a realizar (...) situação que pode provocar o desvio na formulação de juízos avaliativos noutras áreas (Idem, p. 180).

Para este terceiro ciclo avaliativo são apresentadas diversas perspetivas relativas a alguns possíveis cenários e dilemas que possam vir a ocorrer. Hélder Guerreiro (2015) aponta três fatores que irão potenciar as novas dinâmicas referentes a "eficiência, o reconhecimento do histórico e a pressão internacional" (Guerreiro, 2015, p. 143), sendo que a *eficiência*, corresponderá à simplificação dos procedimentos e ao ajustamento do modelo à complexidade das escolas, o *reconhecimento do histórico*, permitirá analisar a evolução do desempenho da escola, a reorganização da rede escolar, evidenciando a prestação de contas da AEE e a exposição da escola aos seus *stakeholders* externos e à sua comunidade escolar e, ainda, a *pressão internacional* onde a UE e a OCDE apontam para novos caminhos para a avaliação das escolas, o que implica a "passagem do paradigma da conformidade para outro da qualidade" (Guerreiro, 2015, p. 144).

Na preparação do arranque deste 3º ciclo avaliativo, a IGEC promoveu alguns estudos nas escolas portuguesas entre 2018 e 2022, realçando sempre a inclusão, como determinante neste ciclo avaliativo. Nesta sequência, destaca-se o seu último estudo de 2022 referente à *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva* (EMAEI), com a participação de vinte AE do norte (10), do centro (5) e do sul (5), no "Perfil dos Alunos - Acompanhamento do Trabalho das Escolas". Salienta a importância de "reconhecer as diferenças, valorizando-as e assegurando que a educação inclusiva visa a equidade educativa, constitui-se como uma via

sine qua non de acesso ao currículo e como fator essencial de plena inclusão" (IGEC, 2022, p.4). A IGEC considera que "ainda não se perceciona uma visão abrangente da educação inclusiva (...) permanece o desafio de uma visão alargada da educação inclusiva que valorize todas as dimensões da diversidade" (IGEC, 2022, p.35).

Consta ainda neste relatório que a diferenciação pedagógica, a gestão flexível do currículo e a avaliação pedagógica são dimensões estratégicas para os desafios da educação inclusiva, como uma área permanente de melhoria. O CAA (centro de apoio à aprendizagem) corresponde a uma estrutura agregadora dos recursos existentes na escola e que reforça o apoio às aprendizagens de todos e de cada um e constitui-se como uma área de melhoria da ação das escolas. Simultaneamente, a EMAEI tem como desafio o reconhecimento da centralidade da sua ação no desenvolvimento da educação inclusiva, no apoio aos docentes em práticas inclusivas na sala de aula, na diferenciação pedagógica, na flexibilidade curricular e numa abordagem multinível de acesso ao currículo, para assegurar a equidade e a inclusão. Foram ainda realçadas como áreas de melhoria, o envolvimento parental e a importância da voz dos alunos, para a criação de ambientes educativos inclusivos, de sucesso e de qualidade.

Nos aspetos a melhorar a IGEC (2022) apresenta alguns desafios, dos quais destacamos (pp. 35-38): uma visão partilhada entre a direção e a EMAEI na definição de linhas de atuação para a inclusão; a identificação das barreiras à aprendizagem, adequando a oferta educativa e formativa; o reconhecimento das diferenças valorizando-as para uma equidade educativa; a promoção do trabalho colaborativo e de parcerias com a comunidade, com vista à equidade e inclusão; a promoção do CAA como estrutura de apoio agregadora dos recursos existentes nas escolas no reforço e apoio às aprendizagens de todos e de cada um; o investimento claro num plano de ação para o desenvolvimento da educação inclusiva; o apoio aos docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas; a concretização das competências previstas no PASEO (perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória); a monitorização e avaliação das medidas curriculares, dos recursos e das estruturas com a inclusão do CAA e da equipa de autoavaliação; o reforço dos recursos humanos (docentes de educação especial; terapeutas, assistentes operacionais), materiais e financeiros; a rentabilização dos recursos da autarquia e da comunidade; a organização e funcionamento do CAA; a reorganização de espaços e dos recursos; o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma; o acesso à formação; entre outras.

A IGEC (2022) refere que constataram que neste percurso de inclusão "algumas escolas conseguiram contrariar os principais fatores de insucesso (...) a construção de projetos com impacto no currículo, muitos deles com o envolvimento de parcerias. (...) Permanece o grande desafio de criar soluções adequadas aos contextos e necessidades" (IGEC, 2022, p. 39). Sobre este relatório, o chefe do gabinete do ministro da educação, Jorge Sarmento Morais, homologou este relatório embora na sua apreciação considere que: houve um reduzido número de intervenções neste estudo, sendo que metade ocorreram no norte e um quarto no centro e outro no sul (sem razões apontadas), deveriam ter existido o mesmo número de intervenções nas três zonas; na proposta para a realização de uma intervenção de continuidade, não se sabe o que foi ponderado, nem os resultados que levam a essa intervenção, nem a eficácia das ações realizadas; nos dados dos questionários enviados aos diretores, sobre a utilização de recursos materiais e humanos, faltam as evidências e a sua validação.

Joana Sousa (2020) considera que é importante "identificar as imperfeições, ainda manifestamente intactas, da avaliação das escolas e o seu impacto no desenvolvimento da melhoria da qualidade da educação" (Sousa, 2020, p.165), sendo importante que as problemáticas associadas à AEE sejam apresentadas para uma reflexão, que permita aprofundar os conhecimentos e lançar desafios que poderão amadurecer a avaliação das escolas. Relativamente ao terceiro ciclo avaliativo da IGEC, Filipa Seabra, Ana Mouraz, Marta Abelha e Susana Henriques (2020) fizeram uma análise a quinze relatórios de AEE (9 da fase piloto e 6 das escolas avaliadas em 2018/2019). Elaboraram mapas de frequência de palavras, onde em todos os relatórios "são os alunos que assumem a posição central – é, de facto de uma escola para os alunos, e para todos eles, que tratam os excertos analisados" (Seabra et al., 2020, p. 115). Esta tendência enquadra-se nas orientações da UNESCO (2017) e nos seus esforços para habilitar os sistemas de educação a servir todos os alunos, em especial os que são excluídos de oportunidades educacionais, por motivos económicos, linguísticos ou culturais. A

> forma como a equidade e inclusão estão presentemente a ser valorizados e conceptualizados nos relatórios de AEE não é despiciendo, podendo contribuir para reforçar o foco das escolas e práticas promotoras de equidade e inclusão que concorram para uma escola que seja, efetivamente, de e para todos (Seabra et al., 2020, p. 116).

Maria de Lurdes Azevedo (2019) considera que o modelo da IGEC é uma potencial ferramenta na autoavaliação das escolas. A AEE passou a ser o meio usado pelo Estado para o "controle da qualidade educativa da educação escolar e para as escolas prestarem contas do trabalho nelas efetuado" (Ferreira, 2016, p. 374). Hélder Guerreiro refere que foi "abandonada

a visão de uma avaliação externa inócua e indutora de processos internos à escola, autoavaliação, planos de ação, trabalho cooperativo, ... para dar lugar a uma avaliação, que obriga a escola a apresentar um plano de melhoria" (Guerreiro, 2015, pp. 141-142).

3.2. Comparação das escolas

> Na educação, a preocupação com os *produtos,* mais do que com os *processos*, é uma das tónicas da avaliação no contexto do *Estado-avali*ador (Afonso, 2002, p. 118).

A educação, desde meados do século XX, passou a ser analisada numa perspetiva global. As organizações internacionais como a OCDE, a UE, a UNESCO e a ONU passaram a interferir direta ou indiretamente na educação mundial e, consequentemente, nas políticas educativas mundiais e nacionais (cf. 47-50). A divulgação dos desempenhos educativos passaram a condicionar os governos devido à sua mediatização e passou a existir uma pressão social, introduzida pela análise e comparação internacional e nacional, que potenciou uma "atitude reativa e competitiva e promoveu o mimetismo e a eventual convergência das políticas públicas" (Justino & Batista, 2013, p. 51).

Muitas destas comparações têm sido criticadas uma vez que a comparação ocorre parcelarmente e não nos diferentes níveis do referencial comparativo de Mark Bray, Bob Adamson e Mark Mason (2015), os geográficos, os demográficos, os da educação e os da sociedade (figura 3, cf. 57). António Teodoro (2015) considera importante um trabalho articulado entre as comunidades científicas e os estudos de educação comparada de forma a criar as condições para que essa educação comparada possa estar atenta à inovação, à experimentação e às novas *gramáticas* da organização escolar e universitária. A educação comparada foi evoluindo e passou a ter um enorme rigor metodológico, uma relevância política considerável e a internacionalização das políticas acabou por contaminar as soluções encontradas em cada país para avaliar as escolas, identificadas como a *caixa negra* do sistema (Clímaco, 2010).

A comparação de escolas passa por um controlo às escolas que incluí a "prestação de contas (*accountability)*, a avaliação sumativa e a comparação de instituições (*assessment*)" (Rocha, 1999, p. 52). Na perspetiva de Abel Rocha (1999) a prestação de contas, visa avaliar a relação custo/eficácia, para ser justificada política, económica, social e tecnicamente, designadamente o adequado gasto dos dinheiros públicos realizado por agentes externos ou pela própria escola. A necessidade de avaliar corresponde ao único processo válido, para certificar a qualidade escolar uma vez que a pressão exercida pela sociedade, gera a concorrência entre

as escolas, através da publicitação dos resultados dos alunos e da seriação dos estabelecimentos de ensino em *rankings* (Casanova, 1992). Os estabelecimentos de ensino devem definir as suas próprias metas de melhoria e "este processo pode ser integrado nas práticas de autoavaliação e nos planos de desenvolvimento adotados pela escola" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 327).

Neste processo de avaliação das organizações surge o termo *benchmarking*, que tem sido mantido por não existir uma tradução correta deste termo inglês, uns autores consideram-no como comparação com os melhores, outros especificam como comparação referenciada a padrões de desempenho ou a desempenhos melhores na mesma categoria, correspondendo então a "sujeitos ou organizações com as mesmas características ou nas mesmas condições, mas cujo desempenho é melhor, globalmente ou em aspetos chave" (Clímaco, 2005, p. 230). O *benchmarking* consiste num processo que mede e compara padrões de um determinado desempenho com os alcançados por outros, identifica as melhores práticas e desencadeia os passos necessários para melhorar ou progredir, podendo referir-se a dados de desempenho, práticas, comportamentos, atitudes ou perceções (MacBeath & McGlynn, 2005). Maria do Carmo Clímaco (2005) refere que o *benchmarking* na educação se tornou numa estratégia deliberada para introduzir maiores níveis de exigência e traduz este conceito como 'comparação referenciada' ou 'aferição'.

Maria do Carmo Clímaco (2005, pp. 237-238) apresenta o *benchmarking* de diferentes modalidades: *o benchmarking (b.) estratégico* que tem por objetivo melhorar o desempenho global de uma instituição; *o b. de desempenho* ou *o competitivo* quando se pretende rever os resultados obtidos recorrendo à análise comparada com outras instituições do mesmo setor; *o b. de processo* quando se comparam outras organizações, setores ou atividades, que prestam serviços semelhantes ou iguais às que se querem avaliar e melhorar, pretendendo o aperfeiçoamento ou a mudança de aspetos específicos; *o b. funcional* ou *b. genérico* que compara instituições de características diferentes ou de outros setores de atividade, mas que prestam serviços semelhantes, podendo estar associado às grandes inovações e melhorias; n*o b. interno*, as comparações e as análises ocorrem no interior da própria organização, podendo comparar-se o processo no desempenho global em anos anteriores, em disciplinas ou em turmas para uma análise comparada do sucesso; n*o b. externo*, a comparação ocorre com instituições semelhantes com melhores resultados, podendo constituir uma enorme fonte de aprendizagem e de melhoria; n*o b. internacional*, o processo de análise comparada não envolve organizações, mas diferentes países, podendo a internacionalização das políticas e a globalização das economias e das sociedades criarem oportunidades de participação em projetos comuns.

A comparação referenciada ou a aferição precisa de tornar bem claro para todos o que significa este conceito e as diferenças entre uma marca de referência (*benchmark*) ou critério de referência, um indicador 'aspeto da vida de uma instituição, ou de uma escola que se escolhe para estabelecer a marca de referência' e uma meta 'um objetivo quantificado que se deseja alcançar e que se escolhe em função do que os melhores conseguem realizar' (Clímaco, 2005). Bengt Karlöf e Svante Östblom (1996) apresentam cinco fases do *benchmarking*: *fase 1*- decidir o que se vai comparar por referência; *fase 2* - identificar parceiros de referência; *fase 3* - recolher informação; *fase 4* - analisar dados e tomar decisões; *fase 5* - construir um plano de melhoria e pô-lo em prática. Nas palavras de Maria do Carmo Clímaco (2005), quando se produz um relatório final relativo a um programa de comparação referenciada ou *benchmarking*, abre-se caminho para um novo ciclo de gestão e de autoavaliação que pode viver, durante um certo período, da acumulação do conhecimento, da cultura de exigência ou da qualidade adquirida. Assim, na "educação nenhuma tarefa acaba completamente. Todas têm uma sequência, sob pena de se perder o esforço feito" (Clímaco, 2005, p. 244). David Justino e Susana Batista (2013) sugerem que a sustentação teórica e empírica de um efeito observável corresponde à existência de uma nova cultura escolar que

> já não ignora os resultados e é a partir destes que questiona os métodos de ensino, a organização pedagógica, a mobilização e a afetação dos recursos, ao mesmo tempo que se abre para a participação de outros agentes externos da escola, que define estratégias de qualificação e que permitiu ultrapassar o complexo de colocar o sucesso, a qualidade e a excelência como princípios básicos da sua atividade (Justino & Batista, 2013, p. 58).

3.2.1. Publicação dos relatórios da avaliação externa da IGEC

> Nos últimos vinte anos a avaliação tornou-se um processo cada vez mais crítico, mais exigente, mais complexo, mais profissional, mais técnico, mas mais centrado nas pessoas e no seu desenvolvimento (Clímaco, 2010, p. 26).

A responsabilidade da avaliação do sistema educativo e das escolas é exercida por vários serviços e departamentos do Ministério da Educação (ME), nomeadamente o Gabinete de Avaliação Educacional (GAE), o Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento (DAPP), o Instituto de Inovação Educacional (IIE), a DGEEC e a IGEC. Contudo, os pareceres e as recomendações do CNE têm sido também fundamentais nestes processos avaliativos. Esta avaliação é importante, para a produção de informação credível, que permita que a avaliação do desempenho das escolas e do sistema educativo conduza às decisões políticas mais adequadas nesta área. Assim, a melhoria do sistema educativo irá depender do trabalho realizado na escola, da melhoria da sua eficácia, tornando-se a sua avaliação importante, como

um instrumento de regulação para as escolas e um instrumento de controlo para o poder central, a quem compete garantir a unidade do sistema educativo (Campos, 2017).

A avaliação implementada pela IGEC é exercida por inspetores que vieram das escolas e que conhecem bem a ciência, a teoria e a prática destas organizações, permitindo-lhes desenvolver uma avaliação externa isenta. O papel institucional da IGE/IGEC, corresponde a

> um papel de regulação, de verificação e de avaliação, vendo até que ponto é que cada escola está a corresponder ao que se pretende dela. (...) A ideia é que a IGE deve montar um dispositivo que forneça informação fidedigna e atualizada sobre a forma como está a ser prestado o serviço da educação (Afonso, 2000, pp. 56-57).

A IGE inicialmente e, mais tarde, a IGEC publicaram os relatórios da AEE, onde estão contempladas as avaliações do desempenho das organizações e os seus pontos fortes, as suas fragilidades, as oportunidades e os constrangimentos. Este processo é necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e da educação.

O grupo de trabalho responsável pelo relatório final do primeiro ciclo de AEE 2006-2011, propôs sete alterações principais (cf. 144-145) para o segundo ciclo avaliativo, das quais destacamos "a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada" (IGE, 2012, p.63), por ser um processo útil para o desenvolvimento e a melhoria dessa escola. Nesta perspetiva, este grupo de trabalho propôs que, no prazo de dois meses após a publicação do relatório de avaliação externa, a escola tem de apresentar o seu plano de melhoria à IGE. Este plano de melhoria deve ser seletivo, sintético e pragmático, deve conter a "ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria" (IGE, 2012, p. 64). A AEE é um instrumento de melhoria do ensino e da aprendizagem, devendo considerar-se sempre os resultados pretendidos, a adequação e a simplicidade dos instrumentos, e os efetivos processos avaliativos.

A publicação anual dos relatórios da avaliação externa às ENA e aos AE[5], corresponde a uma forma de prestação de contas direcionada especialmente à comunidade das organizações escolares avaliadas. Inicialmente, a publicação dos relatórios de AEE foram considerados documentos longos, complexos e com uma linguagem que não era acessível a todos. As escolas receberam bem a versão escrita daquilo que já sabiam que era a sua avaliação (Clímaco, 2010).

[5] Apenas nos três últimos anos do segundo ciclo avaliativo da AEE pela IGEC foi trimestral.

Todavia, estas publicações nem sempre foram pacíficas e os dados disponíveis não tranquilizaram a opinião pública. Paralelamente, existia a pressão para

> a divulgação pública de todos os relatórios de escola, tal como vinha pressionando para a libertação dos dados dos resultados dos exames nacionais (...) de modo a fazer a ordenação das escolas e a estabelecer comparações por níveis de ensino e por regiões geográficas, como forma 'mais segura' de dar um retrato da qualidade das escolas, como se vinha fazendo em alguns países europeus (Clímaco, 2010, p. 16).

Na sequência da publicação na página da IGEC (2020), de um relatório da avaliação externa quer de uma ENA ou de um AE, cabe a cada organização elaborar a sua meta-avaliação a esse relatório, para conseguir realizar da melhor forma o seu plano de melhoria. A meta-avaliação, referida pela IGE (2012), também tem sido abordada por vários autores (Clímaco, 2005; Dias, 2005; Elliot, 2011; Ferreira, 2016; Fialho et al., 2021; Furtado & Laperrière, 2012; Machado et al., 2016; Rocha, 2012; Santos Guerra, 2003a) e é definida como a avaliação de uma avaliação, é um "processo de análise que consiste em construir um juízo de valor acerca do próprio processo de avaliação" (Santos Guerra, 2003a, p. 179).

As organizações que aprendem incorporam o processo de avaliação da(s) escola(s) como uma "avaliação de circuito duplo, para ser parte dos processos de gestão do conhecimento ou de aferição, que constituem o nível reflexivo mais complexo e avançado no desenvolvimento organizacional" (Clímaco, 2005, p.222). É importante proceder a uma análise, à forma como decorreu o processo avaliativo da sua autoavaliação, avaliando a avaliação e refletindo sobre "a rigidez ou flexibilidade a que se cingiu a planificação, a assertividade das técnicas e instrumentos utilizados e a fiabilidade dos dados obtidos" (Dias, 2005, p. 117). Manuela Dias considera que esta reflexão é de muita utilidade para as futuras avaliações, servindo de modelo e evitando que os avaliadores incorram nos mesmos erros.

Miguel Santos Guerra (2003a) fala na *validade interna* do processo de avaliação, quando o processo de análise reflete com precisão o que acontece na escola e sobre as suas melhorias. A *validade externa* preocupa-se com o rigor de transparência, de clareza e da força com que os resultados alcançados numa escola podem servir para explicar a realidade educativa de outras escolas. A avaliação externa deverá ser feita com as escolas, como um processo paralelo ao da avaliação interna das próprias escolas, que é insubstituível e de muito maior abrangência do que a avaliação externa, devendo ser incentivado e apoiado o desenvolvimento nas escolas para uma cultura de autoavaliação e de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Assim, à avaliação das escolas deverá corresponder,

> as inovações e as mudanças sustentadas (...) têm de ser sentidas e resultar do compromisso dos atores em melhorar, pois só assim será possível responsabilizar no sentido da melhoria contínua. Apenas num contexto afastado do controlo e da pressão e com o apoio de facilitadores externos as escolas e os seus atores poderão apropriar-se das competências necessárias ao desenvolvimento de processos de autoavaliação e, em consequência, virem a consolidar uma cultura de avaliação (...) é necessário que as políticas educativas tenham como foco a criação de condições para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem das escolas e para a capacitação dos professores para o desempenho das suas práticas (Correia, 2016, p. 485).

A avaliação externa tem diferentes impactos nas escolas e algumas dessas condições estão associadas ao facto de a escola aceitar o feedback da avaliação externa de escolas (OCDE, 2013). Neste relatório da OCDE, é referido ainda que a natureza do feedback recebido da AEE tem uma influência importante sobre o seu impacto na melhoria da escola, identificando três fatores que potenciam a melhoria das escolas: a AEE promove expectativas quanto à qualidade das escolas; os resultados da AEE são partilhados com os *stakeholders* (direções das escolas, pais e estudantes) e estes são sensíveis aos resultados que exercem pressão para a melhoria; a AEE promove e estimula a melhoria dos processos de autoavaliação das escolas. Rodrigues e Moreira (2015) consideram que os fatores que condicionam a utilização e o impacto da avaliação são a *informação*, que corresponde ao conhecimento interno (cognitivo), a *adesão*, que está relacionada com a participação e o envolvimento (volitivo), o *apoio*, que depende dos recursos e da sua capacitação (instrumental) e, ainda, as *consequências*, que estão associadas ao custo e benefício (político).

As melhorias nas escolas portuguesas têm ocorrido com frequência no nosso país, após o processo de AEE e têm sido confirmados em inúmeros estudos (Frade, 2010; Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014; Gonçalves, 2009; Oliveira, 2013; Pacheco, Seabra & Morgado, 2014; Pinho, 2011; Rodrigues, Queirós et al., 2014; Santiago et al., 2012; Silva, 2006; Tomé, 2009; Veloso, Abrantes & Craveiro, 2010, entre outros). Contudo, essa melhoria ainda é insuficiente "face ao sentido de melhoria e de qualidade da educação que o modelo da AEE preconizou" (Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014, p. 86), embora a realização de um plano de melhoria, por cada ENA/AE, venha realçar a responsabilidade pela sua melhoria. Também a própria inspeção refere que da leitura dos relatórios das escolas e das evidências reportadas a "avaliação externa teve um efeito catalisador da autoavaliação junto das escolas que obtiveram classificações mais fracas no domínio *5* (capacidade de autorregulação e melhoria da escola) da avaliação externa" (IGE, 2010, p.30). Deste modo, a AEE permite credibilizar o trabalho realizado e consolidar/reafirmar a imagem de uma escola (Faria, 2010; Marques, 2013).

Luísa Veloso, Pedro Abrantes e Daniela Craveiro (2011) realizaram um estudo sobre todos os relatórios de avaliação externa do primeiro ciclo avaliativo da IGE, das regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, regiões que correspondem atualmente à região sul. Estes autores consideram que os relatórios de avaliação externa contribuem para a introdução de melhorias no sistema e constituem importantes recursos de informação para a investigação, sendo uma "fonte de informação essencial para ampliar o conhecimento, tanto sobre as organizações escolares como sobre os próprios processos de avaliação" (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, p. 75). Dessa leitura global, constataram que, entre 2006 e 2011, os relatórios foram-se tornando mais sintéticos, que a informação foi-se repetindo na maioria dos relatórios e que em alguns indicadores, não parecem existir critérios comuns de observação e descrição que possam diferenciar as escolas, referem também que a homogeneização dos indicadores não tem abrangido a dimensão da participação.

O foco deste trabalho teve por base a informação constante nos relatórios de AEE ao nível da *participação* da comunidade educativa (alunos, pais e outros agentes) e referem que continua a "observar-se uma diversidade assinalável nos indicadores utilizados (e não apenas nas categorias) e existindo um número considerável de omissões (isto é, relatórios que não incluem alguns indicadores)" (Idem, p. 76). Os autores focaram-se em sete indicadores do referencial da AEE (quadro 2), onde pretenderam aferir as práticas de participação e integração da comunidade educativa, em três dos dezanove fatores avaliados nas escolas.

Quadro 2 – Indicadores do referencial da avaliação relativos à participação da comunidade

Indicadores
Em que medida os alunos são envolvidos, em função do seu nível etário, na elaboração e discussão dos Projectos Educativo e Curricular da Escola/Agrupamento?
Como é que os alunos são consultados e, na medida do possível, co-responsabilizados nas decisões que lhes dizem respeito?
Os alunos participam na programação das actividades da escola?
Qual a intervenção e os contributos das estruturas internas e das entidades externas na definição e revisão dos planos da escola?
Existe uma contínua preocupação em atrair os pais à escola e de informá-los sobre o Regulamento Interno, as estratégias educativas e as iniciativas da escola?
Como é promovida a participação das famílias dos encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa nos órgãos de administração e gestão em que têm assento e nas actividades da escola?
Em que medida os pais e encarregados de educação e outros actores da comunidade são um recurso fundamental na procura de soluções para os problemas dos alunos e da escola?

Fonte: Veloso, Abrantes & Craveiro (2011, p. 77), referindo IGE (2009)

Estes autores referem que os indicadores que surgem na generalidade dos relatórios são os que "descrevem as ações da escola para atrair e informar os encarregados de educação

(EE) (...), os com menor expressão dizem respeito à participação dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes da escola e à participação das famílias e da comunidade nos órgãos de gestão" (Idem, p.77). Consideraram também outros sete indicadores (região, tipologia de território e de escola e os resultados nas provas nacionais) e detetaram diferenças interessantes: no *Algarve*, as avaliações centraram-se nos processos mais informais de consulta e na corresponsabilidade dos alunos; no *Alentejo*, privilegia-se a participação dos EE e de outros elementos da comunidade educativa na gestão das escolas; e em *Lisboa e Vale do Tejo*, confere-se especial importância no facto dos alunos serem (ou não) ouvidos na definição do PE, do RI e das atividades a desenvolver na escola. Assim, para estes autores o processo AEE, "permite evidenciar que persistem, entre os avaliadores e os avaliados, diferentes conceções da participação dos alunos, pais e demais comunidade na escola, sendo também variável a importância que é dada a esta matéria" (Idem, p. 80). Luísa Veloso, Pedro Abrantes e Daniela Craveiro (2011) consideram que esta heterogeneidade poderá estar associada a alguma ambiguidade das políticas educativas uma vez que "a participação surge nos discursos e na legislação, mas, frequentemente, em formulações vagas que permitem diferentes interpretações no terreno (...) permite confirmar que esta variação não resulta apenas da subjetividade dos avaliadores e dos avaliados, sendo uma construção social que 'ajusta' o modelo de avaliação externa aos tipos de escolas, ao meio envolvente, aos resultados e à região" (Idem, pp. 80-81). Nas suas notas finais, consideram que "cabe aos investigadores refletir sobre esta realidade e procurar estruturar os seus contributos atendendo ao papel que podem ter neste domínio" (Idem, p.86).

3.2.2. Rankings das escolas

> As políticas públicas na esfera da educação estão hoje muito orientadas e desenhadas na base dos *rankings* e *benchmarks* e tendem a ser compatíveis com políticas públicas de autonomia e prestação de contas, de autoavaliação e avaliação externa de escolas e de liberdade de escolha da escola pelos pais (Verdasca, 2013, p. 177)

A pressão sobre a escola e a sua posição pública são enormes, no sentido de "exigir a melhoria constante dos desempenhos e isso significa pressões sobre os alunos, os professores e as próprias famílias" (Clímaco, 2005, p. 231). No quotidiano das instituições e organizações, como são as escolas, existem sempre modos informais de *accountability*, mas são os sistemas formais que têm vindo a ganhar importância. A *accountability* corresponde a um conjunto de mecanismos formais e informais que fazem com que as escolas respondam aos seus diferentes públicos e parceiros (Afonso & Torres, 2020; Barzanò, 2009) e está associada a três dimensões autónomas, mas fortemente articuladas, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização

(Afonso, 2009). No caso português, existem quatro formas de *accountability* a da avaliação do desempenho docente, da avaliação institucional das escolas, da avaliação dos exames nacionais e a da publicação dos *rankings*. Assim, as configurações das políticas educativas necessitam de uma reflexão aprofundada e crítica em torno da "descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability*, porque nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado" (Afonso, 2009, p. 14). Almerindo Janela Afonso salienta que, das combinações possíveis (avaliação, prestação de contas e responsabilização), a mais problemática diz respeito à responsabilização sem avaliação e sem prestação de contas.

Nos anos noventa, a introdução de novas regras de financiamento das escolas, em muitos países, conduziu ao 'prémio ou castigo' das melhores e piores escolas que passaram a ser identificadas e publicitadas através de *rankings*, conduzindo a uma luta pelas notas, as mais altas possíveis, comparando o que não era comparável (Clímaco, 2005). Em Portugal, a divulgação do *ranking* das escolas secundárias portuguesas ocorreu pela primeira vez a 27 de agosto de 2001, num jornal diário de referência, que elaborou um caderno próprio de várias folhas com a ordenação das listas ordenadas das escolas nacionais. A opinião pública divergiu: para uns, foi um dia histórico, um dever de informação por parte do Estado, o poder de influência das famílias sobre as escolas; e, para outros, esta publicação iria fomentar a estigmatização social, a elitização do ensino e distinguir as escolas de forma falaciosa (Verdasca, 2013). Todavia, desde 2001, a divulgação do *ranking* das escolas portuguesas tornou-se uma prática anual corrente, na generalidade dos meios de comunicação social, bem como se manteve a controvérsia ao seu redor. Contudo, estas publicações anuais baseiam-se exclusivamente nos resultados escolares obtidos pelos alunos nas provas nacionais externas de exame final de ciclo, não considerando, até 2019, os seus contextos escolares. Contudo, desde 2020, os *rankings* das escolas passaram a contemplar também o *ranking de superação* (que se baseia na diferença entre a média que a escola tem nos exames e aquela que seria de esperar tendo em conta o seu contexto).

O *ranking* das escolas, corresponde a uma cultura do número que é expresso com o sentido de descredibilizar as escolas públicas (Afonso & Torres, 2020; Elstad, 2009). Os efeitos da publicação dos *rankings* podem ser "desastrosos para as instituições educativas, para os seus líderes, os seus profissionais e os seus alunos, dando origem a movimentos de culpabilização" (Pereira, 2012, p. 51). Na perspetiva de Luís Capela (2015), quando se olha para os resultados de uma escola, pode olhar-se para os *rankings* puros e duros ou pode olhar-se para os resultados

de contexto, que corresponde ao que a IGEC está a realizar presentemente, com o aumento dos indicadores de contexto neste terceiro ciclo avaliativo. Uma escola por estar no "topo dos *rankings*, pode não acrescentar grande valor aos alunos que já tem. De facto, as escolas boas, (...) não trabalham só no sentido dos resultados, mas para criar 'riqueza' nos seus alunos" (Capela, 2015, p. 255).

Os *rankings*, partindo de realidades diferentes, avaliam as escolas com o mesmo instrumento de medida, deixando de fora variáveis imprescindíveis à sua credibilização. Contudo, atualmente os *rankings* já estão a contemplar o contexto da ENA/AE e tal como refere Cláudia Romero "en general predomina la evaluación del tipo 'juicio de experto', llevada adelante mediante procedimientos artesanales, sobre objetivos muy generales y no sobre competencias susceptibles de ser evaluadas"[6] (Romero, 2003, p. 8). Na perspetiva de Joaquim Azevedo (2002), a avaliação das instituições não pode ser sinónimo do estabelecimento de *rankings*. Apesar de tudo, muitas escolas têm utilizado essa pressão como oportunidade de desenvolvimento e comprometimento com as suas comunidades educativas, envolvendo-se numa procura constante das melhores soluções para "aprender e fazer aprender mais e melhor, procurando maiores níveis de sucesso (ou produtividade) criando valor (ou cultura dos valores, do saber, do trabalho, da atenção...), motivando a organização escolar e todos os seus membros para serem melhores progressivamente e aprenderem continuamente" (Clímaco, 2005, p. 232).

A estandardização dos exames, o uso de provas aferidas, a avaliação das escolas por entidades externas credíveis e a autoavaliação das escolas foram-se tornando obrigatórios e usados como elementos reguladores das práticas educativas em muitos países dominantes estendendo-se aos países mais periféricos (Clímaco, 2010). Um dos problemas da divulgação dos *rankings* das escolas, em função dos resultados escolares nos exames nacionais, reside em "tornar os *rankings* a única avaliação possível da escola e, simultaneamente do trabalho dos professores, não sendo por isso, uma avaliação que dê conta da complexidade do desenvolvimento curricular e do ato educativo" (Alves & Tomé, 2006, p. 242). A avaliação estandardizada criterial é concordante com o controlo do Estado e, simultaneamente, porque a publicação dos resultados dessa avaliação induz a expansão do mercado (e do quase-mercado) em educação (Afonso, 2009).

[6] Em geral, predomina a avaliação do tipo "juízo de especialista" que é efetuada mediante procedimentos tradicionais sobre objetivos muito gerais, em vez de serem avaliadas as competências.

3.2.3. Comparação dos relatórios da IGEC e os rankings das escolas

António Fonseca (2015) realizou um estudo que analisou a relação entre os rankings, a autoavaliação e a AEE realizada pela IGEC e mostrou que: a avaliação, quer interna, quer externa, tem-se caracterizado por procedimentos de 'pendor burocrático'; aos resultados da AEE, não é alheia a posição patenteada pelas escolas nos *rankings* (dos exames nacionais) publicados; valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efetivo dado ao mesmo na implementação e apoio à melhoria das organizações escolares. Este autor considera ainda poder inferir-se, pelo menos em alguns casos, a existência de um 'contágio positivo' entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas 'melhor' posicionadas nos rankings e as correspondentes classificações atribuídas pela IGEC no domínio da capacidade de autorregulação e melhoria.

Verificou-se que nos relatórios de AEE de várias escolas analisadas, existiram asserções como: "a inexistência de processos consistentes e suficientemente consolidados de autoavaliação" ou "os procedimentos de avaliação interna que ainda não revelam uma política consistente e sistemática de autoavaliação" (Fonseca, 2015, p. 507), pelo que o autor constatou alguma estranheza na comparação com os resultados que as escolas obtiveram no domínio *capacidade de autorregulação e melhoria*, ao qual a IGEC atribuiu a classificação Muito Bom ou Bom a 70% das escolas 'melhor' posicionadas. Contudo, com a leitura dos relatórios constatou que a IGEC atribuiu

> classificações a processos de autoavaliação, que apresentam debilidades a este nível (...) e, simultaneamente, considerou-os também ponto fraco. Não obstante, verificou-se também que escolas melhor posicionadas no *ranking*, apresentando processos de autoavaliação com fragilidades, obtiveram a classificação Bom e, em contrassenso, escolas pior posicionadas, apresentando um processo de autoavaliação mais robusto, este foi também classificado com Bom (Idem, p. 507).

O autor comparou ainda quatro relatórios de AEE, no domínio *capacidade de autorregulação e melhoria*, referentes a duas escolas melhor posicionadas e duas das pior posicionadas, todas com classificação Bom e concluiu que existem contradições entre as classificações atribuídas neste e a descrição apresentada sobre o processo de autoavaliação.

Graça Bidarra et al. (2015) realizaram um estudo em algumas escolas para analisar a relação entre as posições ocupadas pelas escolas nos rankings nacionais e as classificações atribuídas pela IGEC. Verificaram que houve uma evolução nas classificações dos domínios

do primeiro para o segundo ciclo de AEE, que no geral as escolas que ocuparam 'melhor' posição nos rankings apresentaram melhores classificações nos domínios de AEE e que existe uma correlação significativa entre os rankings e a classificação das escolas no domínio *resultados* nos dois ciclos de AEE. Contudo, a AEE diz mais sobre as escolas, sobre o seu funcionamento e processos, pois para além dos resultados académicos, avalia também os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade, bem como a prestação do serviço educativo e a liderança e gestão. Estes autores consideram que falta saber se na AEE se consegue dar conta dos processos relacionados com a *liderança e gestão* e *a prestação de serviço educativo* e compreender o seu impacto e efeitos nos *resultados*?

Relativamente aos *rankings* escolares e os índices de desempenho que os suportam, não pode deixar-se de ter em conta o "princípio da equidade, do equilíbrio, da diversidade conjugada de fontes de apuramento de dados, não menosprezando, é certo, a importância que os fatores contextuais de natureza extraescolar têm no desempenho escolar dos alunos, e das escolas" (Verdasca, 2013, p. 195).

Síntese do Capítulo

A avaliação institucional é vista, como um "instrumento de garantia e de melhoria contínua da qualidade" (Castro & Alves, 2013, p. 128), deve ser sistemática, ocorrer com o recurso a diferentes fontes de informação, é um processo interpretativo sobre os dados e as informações recolhidos e não sobre a realidade em si, e é uma tentativa de compreensão de um contexto complexo (Castro, 2012). A avaliação tem vindo a assumir uma importância crescente em todos os domínios da ação educativa (Broadfoot, 2000) e a avaliação institucional, deve considerar várias articulações entre a autoavaliação e a avaliação externa, entre os fatores qualitativos e os quantitativos, e entre os processos e os resultados, devendo ser formativa, qualitativa e prospetiva (Moreira, 2006). Manuela Dias (2005) refere que a avaliação interna ocorre em três níveis, a autoavaliação (elementos da comunidade avaliam o seu próprio trabalho), a heteroavaliação (o trabalho dentro da escola, feito por uns é avaliado por outros membros da comunidade escolar) e a coavaliação (o avaliador e o avaliado alternam as suas funções). A avaliação interna é aquela onde o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola e esta é de grande importância para a sua qualidade (Afonso, 2007; Alaíz et al., 2003; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Rocha, 1999; Silvestre et al., 2016).

Uma autoavaliação é fundamental como estratégia de melhoria e como forma de prestação de contas, (Capela, 2015; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Dias, 2005; IGE, 2012; IGEC, 2018; Santos Guerra, 2003a; Silvestre et al., 2016) e passou a ser obrigatória (Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro), sendo da responsabilidade da IGE/IGEC averiguar a forma como as escolas se autoavaliam, no seu processo de AEE. Cada escola passou a adotar modelos próprios de autoavaliação e na sua maioria, estes processos avaliativos são atribuídos às equipas de autoavaliação. Algumas ENA e AE também adotam o modelo CAF criado com base no modelo EFQM e, em Portugal, este modelo é adotado por 205 AE (28,8%) dos 711 AE e 30 ENA (29,7%) das 101 ENA de Portugal Continental. A autoavaliação e a avaliação externa são então consideradas como duas abordagens complementares na promoção da eficácia escolar e apesar das suas diferenças e credibilidade social e técnica, são complementares (Clímaco, 2005). Assim, uma organização que aprende é vista como uma esponja onde apenas podem "*ser espremidas as esponjas que tenham sido previamente embebidas*" (Cunha, el al., 2007, p. 706). Esta imagem metafórica explica a complementaridade entre os processos de aquisição de informação, a criação de conhecimento nas organizações e a complexidade da organização escolar.

Em Portugal, a inspeção geral de educação (IGE)/inspeção geral de educação e ciência (IGEC) tem competências para intervir no sistema educativo, nos estabelecimentos de ensino e nos serviços da ciência, tecnologia, ensino superior e na educação (IGEC, 2020). O primeiro ciclo avaliativo das escolas portuguesas decorreu entre 2006 e 2011, avaliou 1131 AE/ENA: 24 AE/ENA do projeto-piloto e depois 1107 AE/ENA (IGE, 2012). O segundo ciclo avaliativo decorreu entre 2011 e 2017 e avaliou 824 AE/ENA: 12 AE/ENA do projeto-piloto mais 812 AE/ENA (IGEC, 2018). No final de cada ciclo avaliativo, foram apresentadas propostas para alterações/ajustamentos no ciclo avaliativo seguinte. O terceiro ciclo de AEE começou em 2017 com um projeto piloto e ainda está em desenvolvimento, irá integrar todas as escolas do ensino público e privado, irão ocorrer alterações, entre as quais a observação da prática letiva.

A avaliação externa é rigorosa, científica e especializada, enquanto a avaliação interna é promovida por membros da sua comunidade e é um processo económico (Díaz, 2003), é um exemplo de cidadania (IGE, 2010) e contribui para a sua melhoria (Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Dias, 2005; IGE, 2012; IGEC, 2018; Silvestre et al., 2016; Venâncio & Otero, 2003). Na Europa, existem vários modelos de AEE, que inspiraram a IGE/IGEC, mas esta não define um modelo de autoavaliação.

Na preparação do arranque deste 3º ciclo avaliativo, a IGEC desenvolveu alguns estudos entre 2018 e 2022, onde realçou a inclusão, como determinante neste ciclo avaliativo. Nesta sequência, destaca-se o último estudo da IGEC (2022), referente à *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva* (EMAEI), que salienta a importância de "reconhecer as diferenças, valorizando-as e assegurando que a educação inclusiva visa a equidade educativa" (IGEC, 2022, p.4). Para a IGEC "ainda não se perceciona uma visão abrangente da educação inclusiva (...) permanece o desafio de uma visão alargada da educação inclusiva que valorize todas as dimensões da diversidade" (IGEC, 2022, p.35) e apresenta alguns desafios. Joana Sousa (2020) considera que é importante "identificar as imperfeições, ainda manifestamente intactas, da avaliação das escolas e o seu impacto no desenvolvimento da melhoria da qualidade da educação" (Sousa, 2020, p.165). Filipa Seabra, Ana Mouraz, Marta Abelha e Susana Henriques (2020) fizeram uma análise a quinze relatórios de AEE do início do terceiro ciclo avaliativo e elaboraram mapas de frequência de palavras, onde "são os alunos que assumem a posição central" (Seabra et al., 2020, p. 115), sendo que esta tendência se enquadra nas orientações da UNESCO (2017).

Maria de Lurdes Azevedo (2019) considera que o modelo da IGEC é uma potencial ferramenta na autoavaliação das escolas. A AEE passou a ser o meio usado pelo Estado para o "controle da qualidade educativa da educação escolar e para as escolas prestarem contas do trabalho nelas efetuado" (Ferreira, 2016, p. 374). Hélder Guerreiro refere que foi "abandonada a visão de uma avaliação externa inócua e indutora de processos internos à escola, autoavaliação, planos de ação, trabalho cooperativo, para dar lugar a uma avaliação, que obriga a escola a apresentar um plano de melhoria" (Guerreiro, 2015, pp. 141-142). Hélder Guerreiro aponta algumas fragilidades do segundo ciclo avaliativo, como o tempo entre a realização da avaliação externa e o envio dos relatórios às escolas, a redução dos domínios e de campos de análise, onde o *Bom* passa "a ser o nível de refúgio, expectável de uma escola regular, ou seja, a *áurea mediania*" (Guerreiro, 2015, p. 141). Maria de Lurdes Azevedo destaca duas medidas do modelo do terceiro ciclo da AEE da IGEC e que são polémicas "a utilização de novos indicadores e a observação da prática letiva" (Azevedo, 2019, p.179) e também considera controversa a escala de avaliação onde existem "algumas ambiguidades e incoerências entre os descritores e os juízos que são formulados" (Idem, p.179).

A comparação das escolas resulta da intervenção de organizações internacionais como a OCDE, a ONU, a UE e a UNESCO (Justino & Batista, 2013; Teodoro, 2015). A comparação com outras instituições, com melhores desempenhos e com as mesmas características,

corresponde ao *benchmarking*, processo de comparação que permite identificar as melhores práticas e desencadear ações de melhoria (Clímaco, 2005; MacBeath & McGlynn, 2005). Uma das formas de comparar os desempenhos das escolas portuguesas é a publicação dos relatórios de avaliação externa pela IGEC, o que permite uma reflexão e a sua meta-avaliação (avaliação da avaliação). A responsabilidade pelas tomadas de decisão e pelos resultados alcançados leva à prestação de contas/*accountability* (Alaíz et al., 2003; Barzanò, 2009; Clímaco, 2005; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003a) e à elaboração obrigatória de planos de melhoria pelas escolas, desde o segundo ciclo de AEE.

A comparação entre escolas, em Portugal, ocorre de diferentes formas como é o caso da publicação dos relatórios de avaliação externa e da divulgação dos *rankings* das escolas que começou em 2001, onde se consideravam os resultados escolares dos alunos nas provas de avaliação externa (anos de final de ciclo) e não eram considerados os seus contextos (Romero, 2003; Verdasca, 2013). Atualmente os contextos já estão a ser considerados (*ranking* de superação). Porém, estes *rankings* não dão conta da complexidade do desenvolvimento curricular e do ato educativo (Alves & Tomé, 2006), não é possível comparar o que não é comparável (Clímaco, 2005), fomenta a estigmatização social, a elitização do ensino e distingue as escolas de forma falaciosa (Verdasca, 2013) e promove uma cultura do número para descredibilizar as escolas públicas (Afonso & Torres, 2020; Elstad, 2009).

Na relação entre os rankings, a autoavaliação e a AEE realizada pela IGEC, António Fonseca (2015) mostrou, no seu estudo, que a avaliação (interna e externa) tem um 'pendor burocrático', que os resultados da AEE não são alheios à posição das escolas nos *rankings* e quando comparadas, duas escolas melhor posicionadas e duas das pior posicionadas todas com classificação Bom no domínio *capacidade de autorregulação e melhoria*, concluiu que existem contradições entre as classificações atribuídas neste e a descrição apresentada sobre o processo de autoavaliação. Também Graça Bidarra et al. (2015) realizaram um estudo para analisar a relação entre as posições ocupadas pelas escolas nos rankings nacionais e as classificações atribuídas pela IGEC. Verificaram que no geral as escolas que ocuparam 'melhor' posição nos *rankings* apresentaram melhores classificações nos domínios de AEE e que existe uma correlação significativa entre os *rankings* e a classificação das escolas no domínio *resultados* nos dois ciclos de AEE.

Capítulo 4 – Liderança Escolar

> Num mundo complexo nenhum líder, instituição ou Nação pode ou deve controlar tudo. A liderança sustentável é uma liderança distribuída (Hargreaves & Fink, 2007, p. 33).

A educação é uma responsabilidade de todos, cabendo ao Estado a definição das suas linhas orientadoras, aos diretores escolares a responsabilidade de liderar as suas escolas para a melhoria e a qualidade das aprendizagens dos seus alunos e aos professores a responsabilidade pela liderança da sua sala de aula, que determinará a formação dos seus alunos e as mudanças positivas e sustentáveis nas suas aprendizagens, sendo eles os responsáveis pela modelagem das escolas do futuro, tornando-as locais de "mais produção e mais satisfação tanto para o professor como para o aluno" (Fullan & Hargreaves, 2003, p.128). São os alunos que estão na primeira linha da mudança e serão eles que irão determinar o futuro do seu país. Esta mudança está associada à participação ativa dos pais, para o seu desempenho académico, contribuindo estes também para a melhoria dos resultados escolares dos seus educandos (Antunes & Silva, 2019; 2015; Ramazan, 2017).

A educação deve ser vista por todos como um bem comum e é reforçada quando existe uma relação forte entre três liberdades, a dos *professores* para se organizarem individualmente ou coletivamente, com novas dinâmicas e novos desafios educativos, a das *escolas* para definirem os seus projetos e modos de organização e dos *pais* e da *sociedade* para participarem na definição das formas mais adequadas para a educação das novas gerações (Nóvoa, 2020). Cristina Caixeiro (2014) considera que as escolas fazem a diferença e não se limitam a reproduzir políticas emanadas dos órgãos da tutela hierárquica e considera que o lema dos anos 60/70 "schools make no difference" passou para o paradigma "schools do make difference" (Caixeiro, 2014, p. 62) e que no "estudo das organizações escolares importa, agora, estudar o funcionamento interno das escolas, fundamentalmente no que toca às interações entre os vários atores, as suas tramas e urdiduras" (Idem, p. 289).

As organizações escolares com a sua cultura organizacional necessitam de conciliar a sua liderança e a sua gestão para uma "melhoria e desenvolvimento bem-sucedido" (Costa & Castanheira, 2015, p. 29). Contudo, estes dois conceitos apesar de distintos têm de ser equilibrados, sendo a liderança um processo de construção e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais e a gestão, a coordenação, o apoio e a monitorização das atividades organizacionais (Day, 2003, p. 167). Deste modo, os líderes influenciam o compromisso para com a organização, enquanto os gestores agem de acordo com as responsabilidades decorrentes

da sua posição e exercem autoridade sobre os subordinados (Yukl, 1989). A *gestão escol*ar é igualmente fundamental na "articulação entre pontos de vista diferentes (o conhecimento, as escolas e as políticas), que permite concretizar modelos e orientações decisivas para o funcionamento presente e para a realidade futura das nossas escolas" (Nóvoa, 2020, p. 9).

A escola é uma organização complexa, onde se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares (Cabral, 2014) distinguindo-se das outras organizações. É neste cenário de ambiguidade e complexidade, que as formas de gestão e de liderança assumem uma dimensão ainda mais importante, tendo como variável principal o funcionamento das organizações escolares. A investigação tem vindo a demonstrar a centralidade dos processos de gestão e liderança escolar na melhoria da eficácia das escolas (Bolívar, 2003; Bolívar, 2020; Cabral, Alves & Cunha, 2020; Costa & Castanheira, 2015).

A liderança, tal com a defende Patrícia Castanheira e Jorge Adelino Costa (2007), é um conceito que apresenta uma definição difícil e que tem tido diversas interpretações teóricas desde o século XX até ao século XXI, existindo inúmeras definições de liderança, umas "visões mecanicistas da liderança (...) perspectivas em que o líder se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere, (…) passando pelas visões culturais (...) e em organizações vistas como instáveis e imprevisíveis" (Castanheira & Costa, 2007, p. 142) e onde o líder é visto como um ator que tem de gerir conflitos, utilizar o seu poder e manejar processos de influência perante um cenário com um grau elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza (Costa, 2003; Yukl, 1989). As organizações escolares têm sido vistas como instáveis e imprevisíveis e os seus líderes como atores que têm de gerir conflitos, utilizar o seu poder e recorrer a processos de influência num cenário ambíguo, complexo e incerto. Para Sergiovanni (2004b), as escolas precisam de uma liderança especial porque também são locais especiais e as escolas devem partilhar, com outras organizações, os requisitos comuns de gestão para o cumprimento dos objetivos organizacionais básicos como a competência, a confiança, a estrutura e a estabilidade

Todas as organizações necessitam, então, de líderes que consigam que os seus colaboradores alcancem a sua melhor performance. Para isso, têm de ter muita habilidade e determinação (Requena, 2012). Deste modo, a capacidade para alcançar a eficácia organizacional requer que as pessoas, tanto líderes como liderados, dominem a "gestão dos níveis de satisfação, mantendo-os os mais elevados, bem como mantendo os níveis de

absentismo e *turn over* os mais baixos, manter ainda níveis excelentes de relações interpessoais, intergrupais e interdepartamentais" (Requena, 2012, p. 43).

As lideranças, na perspetiva de Maria de Fátima Sanches (2007), deverão dar poder aos professores e mais autonomia às escolas, emergindo a noção de liderança partilhada ou distribuída. É importante verificar como a escola sabe escolher os melhores caminhos para alcançar o que quer (Clímaco, 2003). Maria do Carmo Clímaco (2005) refere ainda que a direção da escola deverá ter competência nas técnicas de gestão e em competências específicas, para saber dar sentido à própria gestão e aos dilemas que enfrenta, sabendo, ainda, mobilizar as suas comunidades profissionais. A liderança opera sempre em dois planos em simultâneo, ao nível dos indivíduos e das relações interpessoais, e ao nível institucional ou da organização. A liderança deve deixar de ser a "coadjuvante do passado e passar a ter um papel formal dentro da organização. Passa a ser dependente de outros para atingir os objetivos" (Sant'Ana & Alpoin, 2017, p. 281). Os líderes, na perspetiva de Mark Hadfield (2003), têm que gerir três processos de mudança na escola: a *reconstrução da cultura*, incutindo nas chefias intermédias uma nova visão de liderança, pelo que deve ser preparada a sua formação de acordo com a necessidade da escola; a *reestruturação*, devendo fomentar novas formas de trabalho, tendo em consideração as características e as especificidades dos grupos, bem como o modo como se articulam entre si e com as estruturas organizativas das escolas; a *requalificação*, adquirindo novas competências técnicas, de investigação, de avaliação e, ainda, competências relacionais.

A liderança, para António Bolívar (2003), mais do que dirigir de uma forma linear o que tem de fazer, deve coordenar as múltiplas formas e ideias com a finalidade de providenciar e construir uma visão da mudança, devendo estimular a liderança múltipla dos professores. A essência da liderança é uma "combinação complexa de saberes, saber-fazer e saber-ser, constituindo uma certa forma de influência sobre os outros" (Duluc, 2000, p.79). É a ação que assegura a condução do grupo na direção prevista, sendo que o líder é o que "corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos" (Silva, 2010, p. 53). Para o líder "tem que haver também o local apropriado e alguém que lhe reconheça competências e, sobretudo, que as aceite" (Araújo, 2010, p. 120). Tal como refere Jeffrey Glanz (2003), a coragem, a imparcialidade, a empatia, a capacidade judicativa, o entusiasmo, a humildade e a imaginação são as virtudes necessárias a todos os líderes educacionais. Deste modo, mais do que a liderança transformar a organização, a organização pode também transformar a liderança, uma vez que numa "liderança formal, pode-se perceber a sua presença (...) em níveis hierárquicos da

organização. (...) Já com a liderança informal, este perfil de líder emerge dentro da organização e vai galgando cargos, conquistando e defendendo o grupo e a organização. Trata-se de um mediador de interesses" (Moura, et al., s.d., p. 1). Estes autores referem que os líderes devem ter competências, astúcia para orientar equipas numa liderança formal, fundamentais nas organizações bem-sucedidas. Contudo, devem também integrar os pilares da liderança informal, que incorporam um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento dos processos da organização e sobre os relacionamentos informais entre as pessoas, que são essenciais para a identificação dos indivíduos que têm capacidade para dirigir uma organização. O conceito de liderança não implica encontrar um referencial teórico único, mas conhecer vários autores e definições para compreender a liderança escolar (Afonso, 2011; Barracho, 2012; Biech, 2011; Bush, 2011; Cecconelo, Machado & Barcelos, 2017; Yukl, 2010). A liderança não é um ato isolado, implica relação, comunicação, interdependência entre pessoas.

Liderar e gerir implica saber organizar e transformar conhecimentos, recursos e esforços, em resultados. Os bons líderes precisam também de serem bons gestores (Lückman, 2016). Contudo, o binómio liderança-gestão tem sido muito debatido porque liderar e gerir são papéis distintos, mas são ambos exigidos aos líderes escolares, o que demonstra toda a complexidade da sua atividade. Nesta perspetiva, Arménio Rego e Miguel Cunha (2016) apresentam quatro pontos fundamentais, a gestão e a liderança são processos distintos, as organizações necessitam de ambos os processos, alguns especialistas consideram impossível conciliar os dois processos numa mesma pessoa, por isso as organizações precisam de recorrer à liderança partilhada. O sucesso organizacional da escola requer sempre gestão e liderança. Na confluência deste binómio, encontramos a autonomia da escola, como a capacidade para tomar decisões próprias que se operacionalizam através dos seus órgãos representativos em função das suas competências e em determinados "domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração" (Barroso, 2005, p. 108).

A liderança escolar é um "processo que se (re)constrói na comunicação e na relação com o outro, de forma crítica, interpelativa, dialógica e em função de um determinado espaço, tempo e lugar, não havendo, por isso, formas adequadas para liderar" (Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 70). A melhoria da eficácia das escolas parece passar pelo "caráter estratégico, sistemático, abrangente e integrador dos projetos de melhoria a desenvolver, alicerçando numa cultura colaborativa orientada para a capacitação interna da organização escola" (Cabral, Alves & Cunha, 2020, p. 11). Os desafios da liderança transcendem os desempenhos de interação e

de transação das tarefas e relações, requerendo, a recriação do contexto de ação pela transformação das estruturas e da cultura escolar, e o desenvolvimento dos processos de reconstrução do "sentido e do significado da ação pedagógica, imprimindo-lhe dimensão política e ética de equidade e justiça social traduzidas na melhoria dos processos e dos resultados escolares" (Gil, Machado, Cabral & Alves, 2020, p. 34). Assim, a liderança nas organizações escolares é fundamental para a inovação no ensino e na aprendizagem.

4.1. Teorias e modelos de liderança

> Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar (Hargreaves & Fink, 2007, p. 11).

Nas últimas décadas, surgiram diversas teorias de liderança, Michaël Lança (2019) e Luís Lourenço (2021) fazem uma abordagem histórica sobre esta temática. Estes autores começam por apresentar a *teoria do grande homem*, como sendo uma das primeiras teorias sobre a liderança, onde se destaca o líder pelo seu carácter com "capacidades especiais e características inatas. Vê-se o líder como alguém eficaz em qualquer situação, com uma visão romântica do herói, salvador e fascínio" (Lança, 2019, p. 39), com traços de personalidade que o tornam num "líder herói" (Lourenço, 2021, p. 44). A *teoria dos traços de personalidade*, centra-se na personalidade do líder, que possui determinadas características estáveis e distintivas, assumindo-se como líderes eficazes independentemente das exigências colocadas pela situação (Cunha & Rego, 2005; Lança, 2019). Nas *teorias comportamentais*, a abordagem vai no sentido da existência de comportamentos específicos observáveis que distinguem o líder do não-líder, o foco é no modo de atuar e de agir dos líderes (Bilhim, 2013; Lança, 2019; Lourenço, 2021). Nas *teorias contingenciais*, não existe uma forma de liderança que possa ser considerada como a mais eficiente e eficaz, estando a eficácia da liderança associada à função de interação. Esta teoria comporta três elementos, o grau de comportamento orientado para as tarefas exposto pelo líder (supervisão), o grau de comportamento relacional (apoio emocional) e o nível de maturidade dos subordinados (Bilhim, 2013; Lança, 2019; Lourenço, 2021).

Nas *teorias neocarismáticas*, o foco é dirigido para os comportamentos simbólicos e emocionalmente apelativos que promovem elevados níveis do desempenho do grupo. Neste caso existem vários grupos de teorias neocarismáticas "teoria da atribuição da liderança, teoria da liderança carismática, teoria transacional, teoria transformacional e a teoria da liderança emocional" (Lança, 2019, p. 43) e que "esvaziam a complexidade teórica e procuram ver a liderança de maneira próxima àquela de uma pessoa comum" (Lourenço, 2021, p. 48). Um líder

carismático está no topo da organização e tem o dom da inspiração divina (Lourenço, 2021). A *teoria da inteligência social*, corresponde a um conjunto de competências interpessoais, associadas a circuitos neurais específicos, que inspiram os outros a serem eficazes. Deste modo, as habilidades sociais promovem uma autoconsciência que promove o desempenho individual (Goleman & Boyatzis, 2008; Lança, 2019). Na *teoria do servant leadership*, os líderes são servidores e têm o objetivo de alcançar os resultados da organização a partir da atenção dada aos seus elementos da equipa e aos seus liderados. Este líder é diferente de todos os outros líderes uma vez que tem como objetivo servir os seus subordinados (Bass, 1985; Lança, 2019). Na *teoria da liderança autêntica*, o líder é genuíno e auto-consciente das suas capacidades e limitações. Estes líderes agem sempre da mesma forma estão plenamente focados nos resultados e colocam os interesses da organização em primeiro lugar, assumindo o seu trabalho como uma missão a cumprir (George, 2009; George et.al., 2020; Lança, 2019).

John Maxwell (2020) caracteriza a liderança em cinco níveis: *nível 1 - Posição*, que corresponde ao nível mais baixo de liderança, o básico, associado ao cargo que ocupa; *nível 2 – Permissão*, que se baseia inteiramente nas relações, onde as pessoas seguem o líder porque querem e possibilita estabelecer laços de confiança, nascendo relações sólidas e duradoras; *nível 3 - Produção*, onde os líderes não se limitam a criar um ambiente de trabalho agradável, assentando nos resultados. Estes líderes tornam-se agentes de mudança e levam o pessoal a atingir um nível superior de eficiência; *nível 4 – Desenvolvimento do Pessoal*, onde os líderes se tornam poderosos por poderem ampliar os poderes dos outros e investem nos seus seguidores para que estes se tornarem também líderes. O trabalho em equipa atinge um nível muito elevado e estes líderes mudam as vidas das pessoas que lideram; *nível 5 – Pináculo*, é o nível mais elevado e mais difícil da liderança e requer esforço, perícia e intencionalidade, como um enorme talento, são os líderes natos. Os líderes de nível 5 transcendem muitas vezes a sua posição e a sua organização. Michaël Lança (2019) considera que na *liderança nível 5*, o líder promove desempenhos duradouros excelentes, combinando humildade com determinação. Esta liderança passa muito pela humildade e pelo respeito pelas pessoas que estão ao seu redor, aliados à sua grande determinação. Este líder quando se foca num objetivo, os resultados acabam por acontecer e procura que os resultados não sejam benéficos apenas para si, mas também para o grupo, que o sucesso alcançado continue a prosperar no futuro, responsabiliza-se quando as coisas não correm pelo melhor, não culpando os outros, e o sucesso alcançado não é pessoal, mas sim do grupo.

A liderança transacional e a transformacional é abordada por inúmeros autores (Bush, 2007 e 2019; Clímaco, 2005; Leithwood et al., 1999; Lourenço, 2021; Neves, 2020; ...). A teoria da liderança *transacional*, assenta num conceito racional de liderança, orientado para a gestão dos sistemas e dos processos, distinguindo os que dirigem e os que obedecem, onde o líder segue os objetivos da organização e apoia as pessoas que dependem de si na identificação e na decisão do que deve ser feito para a conservação dos objetivos. Este tipo de liderança pretende o desenvolvimento e a melhoria da sua organização e tem como prioridade a "mudança e a consolidação estrutural. Secundariamente, preocupa-se com a mudança das formas de trabalhar e com a cultura interna, sendo mais orientada para as estruturas do que para as pessoas" (Clímaco, 2005, p. 184). A teoria da liderança *transformacional* orienta-se para as pessoas e para os valores morais. A atividade do líder e a forma como partilha e transmite aos seus colegas de trabalho esses valores acaba por aumentar os níveis de motivação e de desenvolver o seu sentido de dever e de compromisso individual. O líder com estas características é "entusiasta e otimista, é formador por natureza e assume-se como um construtor de projetos e de equipas" (Clímaco, 2005, p.185), "inspira confiança, motiva os liderados" (Neves, 2020) e o "focus is on building and communicating the school vision, creating a productive school culture, and demonstrating high performance expectations"[7] (Bush, 2019, p. 57). A liderança transformacional tem "carisma, transmite motivação inspiradora, é intelectualmente estimulante e demonstra consideração por cada uma das pessoas" (Leithwood et al., 1999). Luís Lourenço (2021) considera que a liderança transacional e transformacional são dois modelos que se complementam, onde a "liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional" (Lourenço, 2021, p. 50).

A liderança opera sempre em três planos em simultâneo, ao nível dos indivíduos, das relações interpessoais e ao nível institucional ou da organização (Clímaco, 2005). António Bolivar (2003) apresenta um conjunto de características no exercício da liderança que se resumem em três funções: definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas; desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola através do trabalho em conjunto e colegial dos professores; promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola.

O ato de liderar é paralelamente com a motivação, das áreas comportamentais mais estudadas na atualidade, dando-nos constantemente, sinais de atos de liderança, de liderar e de ser liderado (Lança, 2013). Rui Lança (2013) apresenta um conjunto de fatores que estão

[7] O foco está na construção e na comunicação da visão da escola, criando uma cultura escolar produtiva que promove expectativas altas no seu desempenho.

associados e interligados ao processo de liderança, os *indivíduos* (competência na tarefa; experiência; foco e alinhamento individual e coletivo), os *comportamentos do líder* (esclarecer a visão e os objetivos; orientar para a concretização; facilitar a tarefa, relacionamento e tomada de decisão; fazer cumprir normas coletivas e valores; inteligência emocional), a *eficácia da liderança* (capacidade de motivar e melhorar o desempenho do seu colaborador; forma como se faz aceitar 'reconhecido ou imposição'; desempenho coletivo) e o *ambiente e contexto* (estrutura da tarefa, objetivo do que está em jogo; processos e dinâmicas do grupo).

Paulo Afonso (2011) refere que na liderança não existem soluções simples porque a realidade é complexa e está em constante mudança. A este respeito este autor apresenta seis dilemas, que norteiam a investigação em liderança ao longo das últimas décadas. O *primeiro dilema* reflete a questão do nascimento do líder ou do desenvolvimento do líder, tendo-se verificado que existem características universais de liderança e que, a par das características individuais, os líderes podem "conciliar esta facilidade com o desenvolvimento de um conjunto de competências de liderança: técnicas, interpessoais e cognitivas" (Afonso, 2011, p. 17). O *segundo dilema* aborda a questão da definição de liderança na dicotomia arte ou ciência, sendo que a nova visão da liderança é mais fundamentada e abrangente remetendo para uma abordagem combinada de arte e ciência, promovendo uma cultura servidora, fomentadora da autorresponsabilização e de uma maior interdependência entre os indivíduos.

O *terceiro dilema* refere-se à relação entre o líder e a situação, que aborda a liderança como uma variável independente da situação ou dependente da situação. Quanto à variável *independente* o autor refere que a literatura juntou dois novos comportamentos de liderança, as "experiências vividas na fase inicial da vida dos indivíduos, tendem a condicionar o desenvolvimento de comportamentos de liderança de forma ideológica ou pragmática" (Afonso, 2011, p. 18). Relativamente à variável *dependente*, a situação faz o líder. A este propósito, o megaprojeto GLOBE (*Global Leadership Organizational Behavior Effectiveness*) alerta para a necessidade de escolher os líderes pela adequação entre as características de liderança da sociedade e os traços de personalidade do indivíduo. O *quarto dilema* está associado à liderança e gestão que correspondem a comportamentos diferentes, mas possíveis de ser integrados e desenvolvidos pela mesma pessoa e que conduzem a dois estilos de liderança, a transformacional e a transacional. Os líderes eficazes desenvolvem uma liderança exemplar, visionária e respeitadora, ou seja, são transformacionais e transacionais no seu desempenho como líderes. Nas situações de incerteza desenvolvem comportamentos transformacionais e em situações estáveis os seus comportamentos são transacionais.

Utilizando-os numa perspetiva de complementaridade, devendo a liderança transformacional ser alicerçada sobre a liderança transacional.

O *quinto dilema* aborda a relação entre a inteligência emocional e a eficácia da liderança, sendo que esta nova competência está associada aos líderes bem-sucedidos. Refere Paulo Afonso (2011) que os indivíduos emocionalmente inteligentes conseguem ajustar os seus comportamentos aos diferentes desafios das relações humanas nas organizações, empresas, famílias e vida pública, embora esta crença não seja consensual. Contudo, a eficácia do líder está associada à liderança transformacional. O *sexto dilema* procura relacionar o desaparecimento do líder e a imagem do líder. O desaparecimento do líder está mais associado à avaliação da competência e é independente da existência de mudanças ao nível do seu desempenho profissional durante o período de vida.

O líder escolar, com o perfil definido anteriormente, também apresenta características semelhantes com o líder *coach* (Lança, 2013), necessita de ter uma visão ampliada da escola e da sociedade onde a sua organização está inserida, e de estabelecer parcerias externas que serão fundamentais na sua liderança da escola como um sistema aberto, a liderança de sistemas. Daniel Goleman (2020) na sua investigação estudou a liderança eficaz e as "ligações entre a liderança, a inteligência emocional, o clima e o desempenho" (Goleman, 2020, p. 16) e encontrou seis estilos de liderança, resultando em diferentes componentes da inteligência emocional: o *coercivo*, é menos eficaz e é apropriado para situações de emergência; o *confiante*, é o mais eficaz porque envolve todos, dando liberdade para inovar, experimentar e assumir riscos; o *agregador*, gira em torno das pessoas, mas não deve ser usado sozinho e pode ser coordenado com o estilo confiante; o *democrático*, dedica muito tempo a ouvir as ideias das pessoas, criando confiança, respeito e empenho, mas pode também gerar conflitos, funcionando bem na gestão de ideias novas para executar a visão; o *líder que marca o ritmo*, estabelece padrões elevados de desempenho e dá o exemplo, pode também destruir o clima, mas funciona bem quando as pessoas estão motivadas; o *coaching*, onde os líderes ajudam os trabalhadores a identificar os pontos fortes e fracos apoiando-os nas suas aspirações pessoais e profissionais e são excelentes a delegar.

A liderança transformacional é defendida na literatura por diversos autores, como o tipo de liderança que os liderados mais valorizam (Afonso, 2011; Afonso, 2010; Barracho, 2012; Faccioli, 2008; Lourenço, 2021; Pereira, 2004; Requena, 2012). Existe uma atenção pessoal do líder para com cada um dos seus colaboradores, criando um vínculo bastante forte,

que permite que tanto o líder como os liderados aprendam juntos, permitindo ao líder aprender mais e aos seus liderados transformarem-se em *aprendizes de líderes*. Na perspetiva dos liderados, encontramos na obra de Alain Duluc (2000), a referência a diversas investigações que procuram identificar e compreender o que os liderados valorizam nos seus líderes. As respostas mais frequentes dadas pelos liderados referem que estes valorizam nos seus líderes, a sua integridade (podem contar com o líder), a sua competência (depende da eficácia e da capacidade para efetuar as suas missões), a sua motivação (o entusiasmo, o dinamismo e a atitude positiva) e a sua honestidade (coerência entre as palavras e os atos).

Miguel Cunha e Arménio Rego (2009) referem que o líder deve ser íntegro, ético e respeitador na sua organização, devendo ser socialmente responsável para com os diversos *stakeholders*, deve, ainda, atuar ética e responsavelmente na sua organização, para que esta seja também uma organização ética. A verdadeira liderança exige competências técnicas, sociais, conceptuais e competências de liderança pessoal. Arménio Rego e Miguel Cunha (2016) referem que essas competências são necessárias porque a liderança é uma equação complexa que requer a capacidade de pensar em quatro planos: pensar o trabalho para melhorar a organização; lembrar que nem tudo o que importa pode ou deve ser medido; pensar o futuro, pois todo o mundo, inclusive o dos negócios, é composto por mudança; não perder o norte interior e ter autoconsciência dos seus pontos fortes e fracos. Estar motivado para liderar é condição importante para se liderar, embora não seja o suficiente, mas para "liderar bem é necessário estar motivado, denotar competências apropriadas e empreender uma jornada de desenvolvimento contínuo em prol da sustentabilidade das organizações" (Rego & Cunha, 2016, p. 235).

Tony Bush (2007; 2011) nas últimas décadas tem apresentado as suas teorias de liderança e gestão educacional e refere que o elemento central de muitas definições de liderança é a liderança ser vista como um processo de influência. Este autor faz a distinção entre liderança e gestão apresentando a tipologia e os modelos de liderança (quadro 3) onde identifica dez modelos de liderança em vez dos seis apresentados anteriormente (Bush & Glover, 2002).

Quadro 3 – Tipologia da gestão e os modelos de liderança

Modelo de Gestão	Modelo de Liderança
Formal	Gerencial
Colegial	Participativa
	Transformacional
	Distribuída
Político	Transacional
Subjetivo	Pós-moderno
	Emocional
Ambíguo	Contingencial
Cultural	Moral
	Instrucional

Fonte: Própria adaptado de Bush (2011, p. 36)

Os modelos formais de Tony Bush (2011) mostram que as organizações são sistemas hierárquicos e que os seus diretores são os representantes da tutela e responsáveis pelas atividades da sua instituição. Todos os modelos apresentados por este autor têm características comuns: tendem a tratar as organizações como sistemas, existindo elementos que têm vínculos organizacionais claros entre si; dão destaque à estrutura oficial da organização e são representadas por organogramas que demonstram o padrão nas relações entre os membros da organização; as estruturas da organização tendem a ser hierárquicas e os organogramas mostram as relações verticais entre todos os membros dessa organização; o desenvolvimento e a definição de metas são os principais elementos gerais de liderança; a tomada de decisão é considerada como um processo objetivo, imparcial e intelectual; existe autoridade sobre o seu *staff* devido às regras formais existentes; existe a prestação de contas aos parceiros, à inspeção e a outros. Na perspetiva de Tony Bush, todas estas características estão presentes, num grau maior ou menor, em cada uma das suas teorias, formando então os modelos formais que podem ser modelos estruturais, de sistemas, burocráticos, racionais e hierárquicos.

Partindo dos modelos de Bush (2011), podemos verificar que no seu *modelo formal*, os líderes têm autoridade, poder e assumem posições mais formais na sua organização e prestam contas à tutela das suas atividades e do desempenho da sua escola. No *modelo colegial*, o poder é partilhado entre alguns ou todos os membros da organização, existindo um entendimento comum sobre os objetivos da organização e o líder procura responder às necessidades dos seus colegas pelo que são vistos como facilitadores de um processo participativo. No *modelo político*, surgem grupos de interesses, que formam alianças na definição dos objetivos e tendem a focar-se mais na atividade dos grupos do que na sua organização, o seu líder preocupa-se com os interesses dos grupos e assume que os objetivos organizacionais e as decisões surgem através de um processo de negociação. No *modelo subjetivo*, cada membro poderá atribuir um

significado diferente a um acontecimento em função dos seus valores, contexto e experiência, dá-se importância aos objetivos individuais, não existindo objetivos gerais e o líder pode impor a sua interpretação dos acontecimentos aos outros membros da organização. No *modelo de ambiguidade*, existe turbulência e a imprevisibilidade, não existe clareza sobre os objetivos da organização e os seus processos não são bem entendidos, criando dificuldades ao líder. No *modelo cultural*, as crenças, os valores e a ideologia são considerados partes integrantes das organizações e o seu líder é visto como o principal responsável por gerar, difundir a cultura e comunicar os valores, e as crenças de base da sua organização.

O estudo desenvolvido por Jorge Adelino Costa, Sandra Figueiredo e Patrícia Castanheira (2013), resultou da análise de inúmeros documentos[8]. A metodologia seguida foi a análise de conteúdo e teve como quadro teórico-conceptual os seis modelos de gestão/liderança de Bush (2011), o formal, o colegial, o político, o cultural, o ambíguo e o subjetivo. Cada modelo de gestão incorpora um ou mais modelos de liderança (quadro 4).

Quadro 4 – Modelos de gestão e liderança

Elementos de Gestão	**Tipo de Modelo**					
	Formal	**Colegial**	**Político**	**Subjetivo**	**Ambíguo**	**Cultural**
Nível de determinação dos objetivos	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
Processo de determinação dos objetivos	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático; pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
Relação entre objetivos e decisões	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas nos objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos ojetivos da organização ou das subunidades
Natureza do processo de tomada de decisão	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um quadro de valores
Natureza da estrutura	Realidade objetiva; Hierarquia	Realidade objetiva; Hierarquia lateral	Contexto de subunidade	Construída atravésda interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
Ligação ao ambiente	*Aberta* ou *Fechada*; Líder responsável pela prestação de contas	Prestação de contas mais difícil devido à partilha da tomada de decisão	Instável; Organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
Estilo de liderança	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura o consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; Pode sere visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
Modelo de liderança	Liderança gestionária	Liderança transformacional; Liderança participativa; Liderança distribuída	Liderança transacional	Liderança pós-moderna; Liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

Fonte: Própria adaptado de Bush (2011, p.199) e de Costa, Figueiredo e Castanheira (2013, pp. 86-87)

Neste trabalho, foi traçado um retrato dos modelos de liderança vigentes e predominantes na investigação desenvolvida em Portugal e nas organizações educativas nacionais (quadro 5).

[8] 175 documentos (25 artigos científicos; 80 trabalhos publicados em atas de encontros científicos; 57 dissertações de mestrado; e 13 teses de doutoramento).

Verificaram ainda que os modelos formais, colegiais e políticos são os que apresentam uma maior representatividade em Portugal; que o modelo subjetivo é o que apresenta uma menor representatividade; e os modelos ambíguos e culturais assumem uma posição intermédia. Assim, a ordenação da representatividade dos diferentes modelos foi a seguinte: formal (81%); colegial (70%); político (64%); ambíguo (51%); cultural (40%); e subjetivo (25%).

Quadro 5 – Categorias de acordo com os modelos de gestão e liderança e as dimensões

Modelo de Gestão	Modelo de Liderança
Formal	Burocracia
	Centralidade do Líder
	Estrutura
	Hierarquia
	Prestação de contas
	Racionalidade
Colegial	Transformacional
	Participativa
	Distribuída
Político	Conflito
	Micropolíticas
	Sistemas de Transação
	Subunidades
Subjetivo	Pós-moderna
	Emocional
Ambíguo	Articulação débil
	Ambiguidade
	Competências frágeis
Cultural	Identidade
	Manifestação simbólica

Fonte: Própria adaptado de Costa, Figueiredo e Castanheira (2013, p. 90)

De acordo com estas categorias Jorge Costa, Sandra Figueiredo e Patrícia Castanheira (2013) fizeram a distribuição das frequências de cada um dos modelos de gestão e liderança (gráfico 8) e dos diferentes pontos de vista, relativos a cada tipo de documentos analisados.

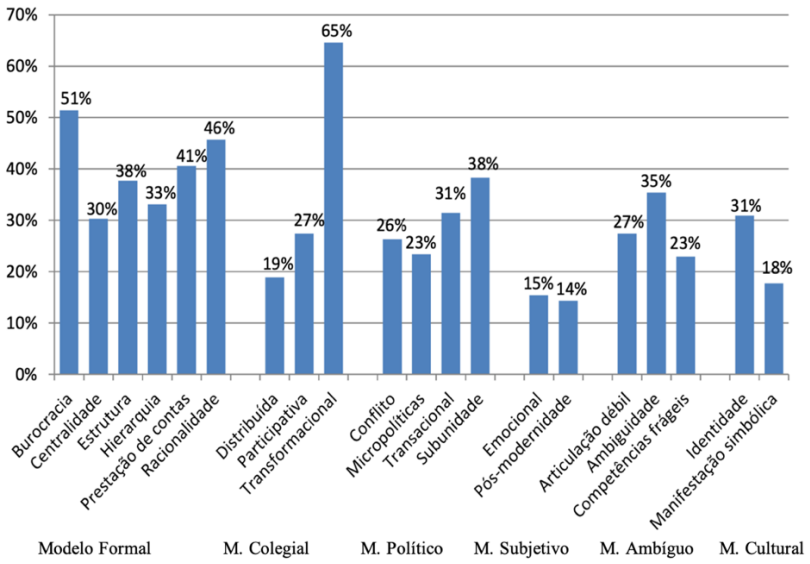


Gráfico 8 – Distribuição das frequências pelas dimensões dos modelos de gestão e liderança

Fonte: Costa, Figueiredo e Castanheira (2013, p. 95)

Destacam-se neste estudo que o maior realce vai para os modelos formal e colegial e, neste último, para a liderança transformacional, confirmando o que é salientado na investigação internacional sobre o seu contributo positivo para a melhoria das escolas. Os resultados demonstram ainda a existência de correlação entre os vários modelos de gestão e liderança, pelo que não se verifica uma exclusividade dos modelos de gestão e de liderança, mas antes um certo "hibridismo entre eles" (Costa, Figueiredo & Castanheira, 2013, p. 102). Deste modo, a pluralidade das formas de gestão dentro de um só sistema significa que a adoção de um único modelo não parece ser suficiente para orientar e compreender as práticas nas organizações escolares (Bush, 2011; Costa, Figueiredo & Castanheira, 2013). Estes autores, referem que a investigação na área da gestão e da liderança educacional, apesar dos seus progressos nas últimas décadas, ainda é "incipiente e inconclusiva" (Costa, Figueiredo & Castanheira, 2013, p. 102).

No seguimento do que foi referido, o gestor e líder escolar inovador apresenta um perfil que é caracterizado por António Amorim (2017), em onze dimensões: 1- defende a educação e a escola como sendo o lugar estratégico para desenvolver saberes diversificados; 2- acredita no trabalho em equipa, sendo por natureza uma pessoa democrática, que valoriza os processos autónomos e desperta todos para realizar sempre o seu melhor; 3- é um gestor flexível, proactivo, um líder, que confia plenamente na capacidade criativa dos alunos, professores, pessoal técnico e administrativo da escola e membros da comunidade externa; 4- é um gestor que está sempre motivado, trabalha de forma planeada, passa confiança e desperta todos para agir e fazer o melhor pela escola; 5- cria canais de integração da escola com a sociedade e com os poderes públicos, de modo a ampliar os espaços de realização educacional e cultural, e promove a inovação das relações pessoais, profissionais e emocionais; 6- estimula a formação de grupos de reflexão, de avaliação, de autoavaliação, para corrigir e fortalecer a vida pedagógica, social, cultural, administrativa e financeira da instituição; 7- é um ser aprendente, que atua numa instituição aprendente, construindo novas possibilidades teóricas e metodológicas associadas à complexidade da ação escolar; 8- fortalece o trabalho pedagógico dos professores e dos alunos, em sala de aula, reconhecendo o crescimento individual e coletivo de todos; 9- controla as necessidades materiais, humanas e financeiras da escola; 10- é um profissional inovador das aprendizagens, da construção dos projetos da escola, do funcionamento dos conselhos, atuando para a realização do planeamento de curto, médio e longo prazos; 11- atua na formação contínua dos quadros de pessoal da escola, ampliando os

espaços formativos de professores, de colaboradores da gestão e demais servidores da instituição.

A liderança está presente nas abordagens sobre a análise organizacional e a gestão das escolas, correspondendo a um fenómeno complexo que não pode ser isolado de outras vertentes básicas para a compreensão da escola, tais como os modelos de administração e gestão e aos pressupostos teórico-concetuais das perspetivas que enquadram o seu funcionamento (Costa & Castanheira, 2015). Os líderes escolares estão no centro estratégico de um "desenvolvimento organizacional que deve ser coeso, eficaz e de qualidade" (Nóvoa, 1992, p. 26).

A liderança pode ser entendida como um processo de influência baseado em valores claros e crenças que conduzem a uma *visão* para a escola, estando essa visão articulada pelos líderes que procuram um compromisso do seu pessoal e dos *stakeholders* para um futuro melhor para a sua escola, para os seus alunos e para os *stakeholders* (Bush, 2007). Hoje vivemos numa época em que o "único fator estável é a mudança" (Lourenço, 2021, p. 191), pelo que são necessários líderes que influenciam os seus liderados ao mesmo tempo que é por eles liderado. A liderança é, pois, um "processo social de influências em que o líder e os liderados são sempre alvos de influência já que o líder lidera sempre por vontade dos seguidores" (Idem, p. 194). Luís Lourenço considera que o desígnio da liderança é tão-somente retirar das pessoas o melhor que elas têm dentro de si (...) e o "líder é hoje a alavanca do sucesso dos grupos por este mundo fora" (Idem, p. 195).

4.2. O líder/diretor de escola

> Hoje, nada pode ser pensado apenas à luz do tempo imediato, mas colocar a vista no futuro não nos dispensa das nossas responsabilidades no presente (Nóvoa, 2020, p. 9).

Assegurar a qualidade da escola ou a eficácia do ensino são indissociáveis dos modelos de administração e gestão das escolas, e das respetivas lideranças (Clímaco, 2005; Scheerens, 2004; Sergiovanni, 2004a; 2004b; Silva, 2010). Em Portugal, o modelo de administração e gestão das escolas públicas manteve-se como uma gestão democrática, desde abril de 1974. Os órgãos de gestão das escolas, com os seus presidentes dos órgãos executivos eram vistos pelos pares como gestores colegiais que se ocupavam essencialmente da gestão das rotinas "dando a impressão que seguem, sobretudo, instruções da macroestrutura (i.e., Ministério da Educação), mais do que assumindo-se como líderes proactivos e inovadores ao nível da escola" (Ventura et al., 2005, p. 125).

Esta situação mudou com a entrada em vigor do novo "regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário" (DL nº 75/2008, de 22 de abril; DL nº 137/2012, de 2 de julho) que, entre outras alterações, aumenta a representação externa e deixou de assegurar aos professores a maioria no órgão do conselho geral (CG), a quem passa a competir selecionar e eleger o diretor de cada agrupamento de escolas (AE) ou de uma escola não agrupada (ENA). Nesta legislação está contemplado no seu artigo 18º que o diretor é "o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" e no artigo 20º estão plasmadas todas as suas competências. A partir de 2008, as escolas passam então a considerar o diretor como um órgão unipessoal de gestão e administração, a quem são imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos.

A evolução das competências atribuídas ao diretor escolar aumentou, salientando-se a complexidade do exercício das suas novas funções, passando a caber-lhe então promover um equilíbrio interno para o cumprimento da sua ação educativa. Deste modo, as competências associadas ao diretor escolar passaram a ser multivariadas. Dick Weindling (1990) já tinha apresentado cinco competências determinantes para o exercício das funções do diretor: a sua capacidade para articular uma filosofia para a escola, com a visão do que ela deve ser; a sua capacidade para convencer os outros a colaborarem no sentido desta visão; a sua disponibilidade para partilhar responsabilidades de gestão da escola aumentando a autonomia dos outros; as suas competências para enfrentar os problemas do dia-a-dia, ou seja, a sua capacidade para tomar decisões e atuar rapidamente na resolução dos problemas; a sua capacidade e convicção para gerir o ambiente externo da escola aceitando riscos.

Atualmente, o diretor escolar tem múltiplas responsabilidades, tanto ao nível da liderança como da gestão. A liderança e a gestão, na perspetiva de Rego e Cunha (2016), são dois processos distintos, onde os gestores sabem o que devem fazer, enquanto, os líderes sabem o que é necessário ser feito, demonstrando, desta forma, a complexidade desta função. Assim,

> os líderes interessam-se pelo futuro, respiram a mudança, pensam no longo-prazo, confiam na intuição, têm uma perspetiva societal alargada, procurando responder a necessidades sociais e de outros *stakeholders*; os gestores interessam-se pelo presente, preferem a estabilidade, atuam no curto-prazo, preferem a execução, tratam do 'como', apreciam a complexidade, prezam a lógica e preocupam-se com os interesses da organização (Rego & Cunha, 2016, p. 32).

O diretor escolar é apresentado como a figura central e o agente principal pelas políticas educativas na escola, recaindo sobre ele todas as responsabilidades. Os diretores assumem uma função dupla de "controladores controlados" (Barrère, 2013, p. 290), sendo que eles próprios estão sob um controle hierárquico cada vez mais exigente e menos protetor. O líder escolar é referenciado como agente ativo de mudança organizacional, tendo-se a complexidade da sua atividade alargado a outras áreas de ação e a outros domínios de influência (Carvalho, 1992; Viegas, 2019). Os líderes escolares são diferentes uns dos outros. E "um líder não nasce, faz-se" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2003, p. 125), o que explica a razão pela qual, com os mesmos instrumentos de regulação legal e com semelhanças ao nível organizacional, social e local, uns diretores são verdadeiros líderes, conseguindo inovar, adotando estratégias de sucesso, agregando apoios das famílias e das comunidades, fazendo avançar as suas escolas, enquanto outros se limitam a "respeitar conformidades e a executar normativos" (Silva, 2010, p. 19). Na perspetiva de José Silva (2010), a liderança "não depende de um ato de vontade nem de uma verificação mais ou menos técnica, mas sim do reconhecimento por terceiros. Não há líderes sem liderados e, sobretudo, não há líderes quando não são reconhecidos como tal" (Silva, 2010, p. 20). A base da liderança eficaz é a reflexão da missão da organização, a sua definição e implementação, de forma clara e visível, "o que distingue o verdadeiro líder dos falsos são os seus objetivos" (Rocha, 2000, p. 4).

Para Daniel Goleman (2020, pp. 13-14) cada estilo de liderança deriva de diferentes componentes da inteligência emocional, sendo que os *líderes coercivos* exigem obediência imediata, os *líderes confiantes* mobilizam as pessoas para uma certa visão, os *líderes agregadores* criam laços e harmonia, os *líderes democráticos* constroem consensos através da participação, os *líderes que marcam o ritmo* esperam excelência e auto direção e os *líderes coachs*/treinadores preparam as pessoas para o futuro. Arménio Rego e Miguel Cunha (2021) consideram que o *coaching* implica ajudar aqueles que estão a ser liderados a melhorar o seu desempenho e exige cuidado em três áreas essenciais: a disponibilidade deve ser permanente para levar a cabo as suas atividades; é importante que o líder também peça ajuda, procurando reciprocidade; e é necessário que a empatia do líder não o torne excessivamente "sensível" de um ponto de vista emocional (Rego & Cunha, 2021, pp. 127-129). O líder deve ter qualidades de auto-liderança, o que significa olhar para si próprio, refletir sobre si próprio e sobre as suas próprias palavras e imaginar-se através dos olhos dos outros (Idem, p. 233).

Ken Blanchard, Scott Blanchard e Drea Zigarmi (2020) realçam a *liderança em proveito dos outros*, que pode ser estratégica, quando a visão e a direção orientam essa

liderança, ou operacional, quando age em proveito dos outros. Estes líderes criam e mantêm culturas que entusiasmam os seus colaboradores, têm um maior impacto na vitalidade organizacional e essa "liderança eficaz é um trabalho que vem de dentro. É uma questão de coração" (Blanchard et al., 2020, p. 242). Lurdes Neves (2020) salienta para a importância do "raciocínio moral do líder (...) e para o desenvolvimento de um perfil de liderança pós-convencional nas organizações educativas, com elevada capacidade de transformação do seu meio, da sua vida e que potencie o desenvolvimento de toda a comunidade educativa" (Neves, 2020, p. 57).

O diretor deverá "selecionar uma combinação própria de ações adequadas à sua própria circunstância" (Fullan & Hargreaves, 2003, p. 105), seguindo oito orientações: compreender a cultura da sua escola; valorizar os seus professores e promover o seu desenvolvimento profissional; ampliar o que valoriza; expressar o que valoriza; promover a colaboração; elaborar listas de opções; utilizar os recursos burocráticos para facilitar; conectar-se com o ambiente mais amplo. Mas, o diretor, os professores, os alunos, os funcionários e os parceiros integram um sistema escolar que necessita de conectividade e fortalecimento real e não *cosmético*. Por isso, devem reger-se por quatro orientações: a confiança, o risco e a seleção; a interação e o fortalecimento do sistema escolar; a devolução do currículo às escolas; e a reestruturação da administração. São os "indivíduos e os pequenos grupos de professores e diretores que precisam criar a cultura escolar e profissional que desejam" (Fullan & Hargreaves, 2003, p. 129).

Partindo de um estudo comparativo entre os Estados membros da Comunidade Europeia, João Barroso e Sten Sjorslev (1991) agruparam as funções atribuídas aos líderes escolares em quatro grandes domínios e estabeleceram indicadores referentes à sua atividade: *administrativo e financeiro* (definição de metas e objetivos de planeamento; organização; decisão e chefia do pessoal; gestão de recursos humanos; materiais e financeiros); *pedagógico e educativ*o (organização e gestão do currículo; orientação das atividades de ensino-aprendizagem; intervenção no processo de avaliação dos alunos; preparação e execução de medidas educativas especificas; manutenção da disciplina; intervenção no acompanhamento escolar dos alunos); *relações humanas internas* (motivação e animação de grupos e equipas de trabalho; liderança institucional; gestão de conflitos; desenvolvimento do pessoal docente e não docente; condução de reuniões, difusão da informação, motivação dos profissionais); *relações externas* (representação oficial da escola; relações com os pais; relações com a administração; relações com as outras escolas; relações com a autarquia; e relações com outros serviços comunitários; relações com as empresas e associações culturais).

Um gestor tem vários papeis (Mintzberg, 1999), no seu papel de *líder*, o gestor assume-se como o responsável pelo seu pessoal, motivando-os e conjugando harmoniosamente as necessidades das pessoas com os objetivos da organização. As competências associadas ao diretor escolar permitem identificar uma continuidade nas suas funções e responsabilidades que, do ponto de vista político e administrativo, revelam quatro diferentes conceções (Barroso, 2005): a *conceção burocrática, estatal e administrativa* como o representante do Estado na escola, o executante e vigilante do cumprimento das normas do ME e da administração central ou regional, e o representante dos professores e dos alunos da escola; a *conceção corporativa, profissional e pedagógica*, onde o diretor é o intermediário entre a escola e os serviços centrais ou regionais do ME e o defensor dos interesses pedagógicos e profissionais dos docentes; a *conceção gerencialista*, onde o diretor, como gestor, está preocupado com a administração dos recursos, com a formação e as competências técnicas específicas, e com o grande objetivo de garantir a eficiência e a eficácia dos resultados alcançados; a *conceção político-social* onde o diretor é o negociador, o mediador entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.).

O aumento da complexidade da organização e a margem de autonomia que tem vindo a ser permitida à escola têm aumentado o fosso entre as conceções dominantes, legalmente impostas, e as diversas conceções dirigidas à ação nas escolas. Deste modo, a investigação produzida em diversos países procura determinar as caraterísticas dos *bons diretores*, procurando identificar as competências necessárias para o desempenho do cargo (Barroso, 2005). Anne Barrère (2006) realizou um trabalho sobre as tarefas desempenhadas no quotidiano dos diretores escolares franceses, classificando-as como administrativas, relacionais e decisionais. A autora refere que o trabalho do diretor é articulado em sobreposição com diferentes ritmos e escalas de tempo, onde a multiplicação das tarefas diárias é descrita como estimulante e inútil, e pode ser representada como um "pêndulo constante que raramente consegue parar num dos polos" (Barrère, 2006, p.42). Os diretores executam tarefas variadas, fragmentadas e breves sendo que o trabalho administrativo representa um terço do seu trabalho diário e as tarefas de comunicação e arquivo são as que mais sobrecarregam o trabalho do diretor.

A liderança é um processo que integra líderes, seguidores e o contexto, existindo três aspetos que nunca poderão ser ignorados: "sem seguidores não há líderes; sem seguidores eficazes não há líderes eficazes; e poucos são os líderes que não exercem, igualmente, o papel de seguidores" (Rego, 1998, p. 423). Deste modo, os líderes e os seguidores influenciam-se

mutuamente e contribuem para a eficácia dos grupos e organizações. Daí ser determinante que cada AE ou ENA tenha o seu próprio projeto educativo (PE) que é um exemplo de responsabilidade coletiva, onde a melhoria da qualidade da educação implica o desenvolvimento dos projetos educativos, como fator determinante para sua liderança. Assim,

> a construção de um projeto educativo é um processo complexo em termos organizacionais que supõe uma liderança, mas partilhada com os outros atores numa perspetiva colaborativa, geradora de consensos e de um projeto coletivo assumido por todos como uma referência. A liderança na construção do projeto educativo tem de ser contextualizada no âmbito da autonomia progressiva da escola, do reforço da qualidade educativa e da resposta aos desafios do futuro, no quadro de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente que olha para a escola não apenas como uma instituição a quem compete a educação das crianças e jovens, mas também como uma organização qualificante (Azevedo, et al., 2011, p. 15-16).

O PE é, por isso, o campo privilegiado onde é possível apresentar argumentos criteriosos sobre os destinos da organização. Este deve ser visto como fator de inovação, mudança e melhoria nos sistemas educativos e das práticas de cidadania, sendo que a

> construção de um Projeto Educativo "obriga" a que a singularidade não se imponha através de normas e regulamentos, mas de objetivos fixados por todos os agentes escolares. Aliás, ao diretor compete ter uma visão na elaboração do Projeto Educativo, pois a sua conceção encerra uma perspetiva estratégica que não deve ser descurada. Uma visão de futuro assente em princípios, valores e políticas educacionais, ao serviço da ação educativa, formativa e pedagógica dos alunos (Carvalho, 2009, citado por Oliveira, 2013, p. 53).

Compete então ao diretor ter essa visão de futuro, ao serviço da ação educativa, formativa e pedagógica, assente em políticas, princípios e valores que, simbolicamente, se assumem como aspiração da comunidade. Nas palavras de Michaël Lança (2019), a liderança deve ser uma liderança de proximidade, porque se revela eficaz, motivadora, trazendo maior produtividade, bem-estar, realização profissional. É um tipo de liderança que é bem vista pelos trabalhadores, pelo enorme aspeto humano. Contudo, este tipo de liderança não se pode ensinar, é genuíno, muito pessoal e associado à personalidade do líder (Lança, 2019). Uma liderança de sucesso deverá ser uma liderança estratégica, com o envolvimento das pessoas, das equipas e das tecnologias, cabendo ao líder desenvolver a sua organização, enfrentando um cenário instável com os seus fenómenos internos e externos, agregando as competências, as habilidades e os seus recursos, e planeando com sentido (Barracho, 2012; Requena, 2012).

A liderança é definida, pela *Global Leadership Organizational Behavior Effectiveness* (GLOBE), como a competência de um sujeito para influenciar, motivar e habilitar os outros sujeitos, a contribuírem para aumentar a eficácia e o sucesso das organizações a que pertencem

(Afonso, 2011; Afonso, 2010; Blanchard et al., 2020; Bush, 2007; 2019; Goleman, 2020; Lança, 2019; Lourenço, 2021; Maxwell, 2020; Neves, 2020; Rego & Cunha, 2021; entre outros). Inúmeros autores consideram a motivação humana especialmente importante para qualquer líder (Afonso, 2010; Bilhim, 2013; Lança, 2019; Mações, 2020; Neves, 2020; Pereira, 2004; Requena, 2012; entre outros), uma vez que só num ambiente motivador, as pessoas dão o melhor de si pela organização, pela equipa e por si mesma. Assim, uma liderança eficaz obterá da sua equipa um elevado nível de comprometimento, levando as pessoas individualmente e coletivamente a "manifestarem pela organização atitudes essenciais ao alto desempenho como a lealdade, responsabilidade e iniciativa" (Requena, 2012, p. 2).

4.3. Liderança de sistemas

> Ser um bom gestor é um exercício complexo. Mas ser um bom líder acrescenta camadas de complexidade ao que já é complexo (Rego & Cunha, 2016, p. 234).

Apresentaremos diferentes tipos de liderança das organizações que se podem enquadrar numa liderança de sistemas. Começamos com a teoria organizacional que foi marcada pelo pensamento sistémico para facilitar a análise e a síntese das organizações complexas. As organizações estão em toda a parte e são elas que "organizam a vida de cada um e qualquer pessoa é chamada, quer para trabalhar numa destas organizações, quer para se relacionar com algumas delas ou, muito simplesmente, para lá viver" (Bertrand & Guillemet, 1988, p. 11). Esta abordagem sistémica representa a análise, a conceção e a coordenação dos recursos humanos e físicos, para atingir os objetivos dessa organização e compreende quatro elementos: valores, objetivos e cultura; pessoas; conhecimentos e tecnologias; integração de todos os elementos sob forma de planificação e de gestão.

Na perspetiva de Yves Bertrand e Patrick Guillemet (1988) a abordagem sistémica compreende a motivação, a planificação, a gestão e, ainda, o pensamento, a intuição, o sentimento das pessoas, a cultura organizacional e outras, apresentando a sua definição de organização como

> um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas), assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação) (Bertrand & Guillemet, 1988, p. 14).

Estes autores consideram que a estrutura interna de uma organização compreende cinco dimensões (figura 16): o *subsistema cultural* associado às intenções e aos valores determinados pela organização e pela sociedade; o *subsistema tecnocognitivo* que remete para o conjunto de conhecimentos necessários para efetuar as tarefas requeridas na organização, compreendendo as técnicas, o equipamento e os processos; o *subsistema estrutural* que corresponde à divisão e à integração das tarefas correspondendo às regras e procedimentos e aos diagramas organizacionais; o *subsistema psicossocial* constituído pelas pessoas e pelos grupos em interação compreendendo sobretudo as condutas das pessoas, as suas motivações, as suas expectativas, os seus papéis, os seus estudos, as dinâmicas de grupo e das redes de influência; o *subsistema de gestão* que representa um papel dominante que determina as intenções e os objetivos, a planificação, controla todas as operações e assegura a relação organização/meio.

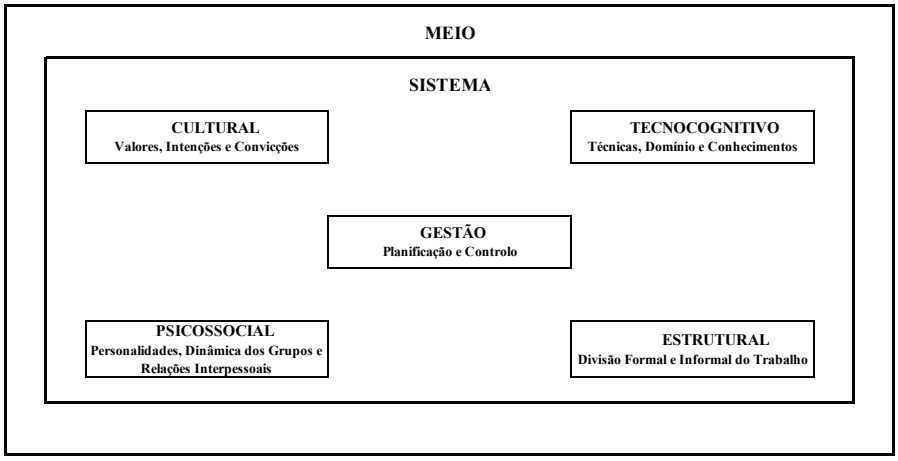


Figura 16– Sistema organizacional

Fonte: Própria adaptado de Bertrand e Guillemet (1988, p. 14).

A abordagem sistémica ocupa um lugar de relevo numa organização e compreende quatro operações: a coordenação dos recursos financeiros, materiais e humanos, para realizar os objetivos de forma eficaz e eficiente; a relação entre a organização e o meio externo, e a resposta às necessidades sociais; a criação de um clima organizacional que permite a realização dos objetivos pessoais e coletivos; e o jogo dos papéis decisivos, interpessoais e informacionais. A abordagem sistémica é um processo de modificações das organizações e consiste,

> não apenas numa análise, mas também numa intervenção. É também, e paradoxalmente, a operação pela qual uma organização se torna verdadeiramente um sistema. A abordagem sistémica pega em elementos diferentes para os colocar juntos e dar-lhes uma certa unidade viva. É ela que mantém a unidade e conserva o equilíbrio dinâmico numa organização (Bertrand & Guillemet, 1988, p. 15).

Nas organizações, deve existir uma contribuição conjunta da análise sistémica e da estratégica, sendo que a análise sistémica recusa uma causalidade linear, do tipo causa-efeito, enquanto a análise estratégica se foca no ator e tenta compreender o significado do seu comportamento (Pimentel, 2012). Deste modo, a análise estratégica e a análise sistémica podem conduzir a resultados divergentes se atuarem de modo autónomo, sendo que a primeira valoriza um esquema de ajustamento mútuo de estratégias dos diferentes atores, para manter um mínimo de cooperação necessária; e, a segunda, conduz a uma perspetiva de acordo com a qual as finalidades e as relações de interdependência do sistema impõem ao ator os seus comportamentos. A teoria dos sistemas procura "criticar as práticas de intervenção que se inclinam para uma visão sectorial da empresa/organização" (Pimentel, 2012, p. 161).

Quando se encara a organização como um sistema aberto significa que as diferentes partes e elementos estão em interdependência, e que a alteração de uma dessas partes induz efeitos no todo. A organização "dinamiza-se em interação com o meio, e a interdependência *versus* externo inscreve-se num dado momento do tempo" (Pimentel, 2012, p. 162). No modelo da organização como sistema aberto, os comportamentos observados estão enraizados em situações complexas e em vários constrangimentos. Assim, para se avaliar os comportamentos é importante relacioná-los com o contexto interno e externo da organização (Pimentel, 2012).

Numa organização, a liderança tem um papel importante na sua transformação, sendo uma das melhores formas para fazer essa transformação motivar o seu líder a adotar uma liderança transformadora, também conhecida como *Lean* que possibilita a sua mudança (Cecconello, Machado & Barcellos, 2017). A liderança *Lean* é um sistema metódico de implantação e de melhoria contínua, que se adapta ao desenvolvimento de todas as organizações e que envolve os seus funcionários e os líderes, na procura da perfeição. É reconhecido mundialmente o sucesso da empresa *Toyota*, que desenvolveu e desenvolve este tipo de liderança. Esta liderança exige seis características fundamentais do seu líder: disposição e desejo de liderar; conhecimento do trabalho; responsabilidade pelo trabalho; habilidade para a melhoria contínua; capacidade de liderança; e habilidade em ensinar.

Jeffrey Liker e David Meier (2007) descrevem o *Lean* como um modelo baseado em *4Ps* que os diferenciam das empresas e organizações tradicionais (figura 17): *philosophy* (filosofia): focada na agregação de valor e na melhoria contínua, no desenvolvimento dos profissionais que possam transformar-se em agentes ou líderes *Lean*, e no desenvolvimento de uma organização *Lean* de aprendizagem e melhoria contínua; *process* (processo): precisam de

uma cultura que seja capaz de interromper os seus processos para resolver sistematicamente esses problemas; *people and partners* (pessoas e parceiros): é a chave para a construção de equipas que vivenciem a importância da liderança neste tipo de modelo, onde as pessoas são o mais importante. Todas as suas equipas são constituídas para terem um desempenho elevado em todos os níveis. Os parceiros são uma extensão da organização e permitem uma relação forte de ganha/ganha; *problem solving* (solução de problemas): existe a necessidade de aprender continuamente e colaborativamente, onde cada um dos seus problemas é visto de forma positiva, como uma oportunidade de melhoria.

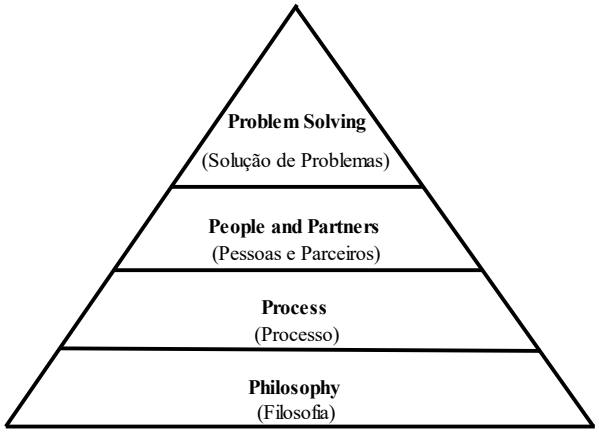


Figura 17 – Os 4Ps do sistema de produção *lean*

Fonte: Própria adaptado de Liker e Meier (2007)

Sobre este tema, Gary Yukl (2010) definiu seis características do líder transformacional *Lean*: articula uma visão clara e apelativa; explica como a visão pode ser alcançada; age de forma confiante e otimista; expressa confiança aos seguidores; usa ações dramáticas e simbólicas para enfatizar valores chave; lidera pelo exemplo. Também Steven Spear e H. Kent Bowen (1999) descrevem no seu método científico, com base em quatro regras base do *Lean*: como as pessoas trabalham; como as pessoas se conectam; como é construída a linha de produção; e como melhorar. Dentro da organização todos são responsáveis por trabalhar no sentido da melhoria, devendo existir um enorme envolvimento em todas as suas interconexões. Esta proatividade tem uma relação direta com a motivação, garantindo, dessa forma, a melhoria contínua de todos os processos.

A organização escolar é, então, uma organização humana complexa que pode também ser liderada de forma transformadora *Lean*, pois apresenta determinadas características, tais como ser "sistemas de pessoas, que se associam para realizar propósitos, mediante estruturas e funções e através de processos, no contexto humano, interorganizacional e social, e em

continuidade temporal" (Pereira, 2004, p. 103). E, tal como qualquer outro *sistema aberto*, tem de distinguir a estrutura e a dinâmica da organização pelos processos, num contexto cultural interorganizacional e socioeconómico, em continuidade temporal. Quando consideramos a organização escolar como um sistema aberto, também temos de falar do sistema social, para explicar as diversas relações que se promovem de aliança, coligação ou conflito, que fundamentam as interações dessa organização que vão para lá dos "limites da organização formal, incluindo os atores dos sistemas: institucional, político, educativo e sindical" (Pimentel, 2012, p.50). É este entendimento sistémico da organização que nos permite entender como os sistemas de interações são um recurso social importante para o *bom desempenho* organizacional.

A liderança escolar tem um papel preponderante na condução das mudanças necessárias, para o cumprimento das políticas educativas, no desenvolvimento de sistemas, na gestão e administração de recursos e na reestruturação e re-culturação de cada escola (Johansson & Lumby, 2012). A organização escolar deve estar sempre envolvida num constante processo organizacional, que lhe permita adaptar-se às diversas situações que a envolvam, sendo nesse esforço educacional, que ocorre o desenvolvimento organizacional ou a mudança da organização (Requena, 2012). E são as pessoas que formam o "ingrediente organizacional mais forte e determinante no sucesso" (Requena, 2012, p. 4). Serão então, os líderes, os grandes responsáveis pela dinâmica da sua organização.

No século XXI, existe uma competição interorganizacional, visível através das mudanças estratégicas, das parcerias, das aquisições e das fusões (Afonso, 2010). O sucesso de uma organização está associado às boas relações humanas interpessoais, à cooperação entre todos, à troca de conhecimentos e à valorização do profissional (Lückman, 2016; Senge, 2008). Na perspetiva de Ivan Requena (2012), uma organização vive num cenário global de instabilidade e o processo de gestão humano-organizacional é complexo, necessitando de uma gestão da inovação e da aprendizagem organizacional, só possível pela satisfação e motivação das pessoas. Esta inovação ocorre quando o gestor consegue levar as pessoas comuns a fazerem coisas extraordinárias. Porém, a previsibilidade da organização, relativamente à regularidade/instabilidade/mudança/regularidade, já não se verifica.

Atualmente, a sustentabilidade de uma organização passa pela complexidade da instabilidade/mudança/instabilidade/mudança. É esta instabilidade constante que torna as organizações inteligentes e as obriga a um planeamento estratégico na gestão das pessoas,

porque é aqui que as pessoas se vinculam à organização, que ligam as ações às consequências e que, por sua vez, integram as atividades da área da gestão do pessoal (Requena, 2012). Para que haja desenvolvimento de uma qualquer organização, deve existir uma valorização do fator humano, como primordial e essencial para o seu êxito. Assim, numa educação inovadora, tem de se considerar a estrutura organizacional e o comportamento humano na organização, integrado de uma forma sistémica (Bilhim, 2013; EPNoSL, 2013; Higham, Hopkins & Matthews, 2009; Pereira, 2004; Requena, 2012).

Estamos na era do conhecimento, que já agrega uma "variável de complexidade para as organizações: a responsabilidade social" (Requena, 2012, p. 15). Cabe então ao líder tomar as decisões mais acertadas nesta aprendizagem coletiva. As pessoas devem aprender a saber o porquê aprendem, para que aprendem e, principalmente, devem aprender que o seu desenvolvimento contribuirá para o bom ambiente no trabalho e o desenvolvimento da organização. Deste modo, o líder tem um grande desafio que consiste em fazer com que os conhecimentos deem origem a competências e que essas serão transferidas para a organização. Uma organização inteligente leva as pessoas e as equipas a transferirem os seus conhecimentos para a melhoria da organização. São estes os ciclos de aprendizagem que demonstram a complexidade que existe nestas organizações aprendentes (figura 18).

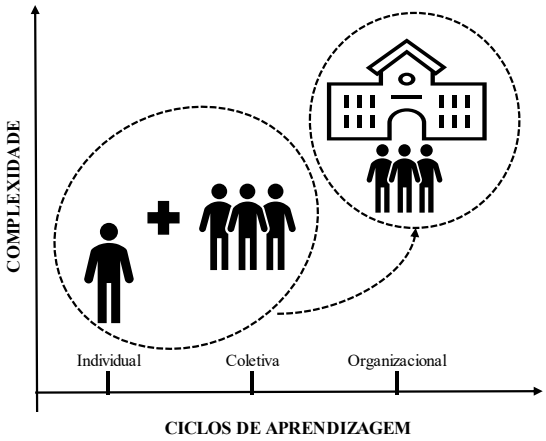


Figura 18 – Dinâmica da aquisição e transferência dos conhecimentos
Fonte: Própria adaptado de Requena (2012, p. 16)

A organização escolar, pela sua complexidade, funciona como um sistema aberto. Um *sistema* é o "conjunto de elementos ou partes (órgãos), cuja ação comum é mais importante do que as suas propriedades elementares" (Gaspar, Lucena, Barracho & Barracho, 2014, p. 198). Deste modo, um sistema abrange os objetos, os atributos, as relações internas e o meio ambiente. Nas palavras de Fernando Gaspar et al. (2014), um sistema tem algumas qualidades,

nomeadamente a hierarquia, a autorregulação e o controlo, o intercâmbio com o seu meio, o equilíbrio, a mudança e a adaptabilidade, a equifinalidade, a totalidade e a interdependência.

Ao nível europeu e internacional, começou a existir uma preocupação com o sucesso escolar, a melhoria das organizações escolares e as suas relações com o meio tendo começado então a surgir inúmeras iniciativas com esta finalidade. Na Europa, foram estabelecidas metas para a educação a serem alcançadas até 2020 e, neste âmbito, foi criado em 2011, um grupo de trabalho para elaborar o *Toolkit Europeu para as Escolas*, que foi apresentado em 2014, e serviu de apoio às escolas europeias para a promoção da qualidade do seu ensino. A Comissão Europeia (2015) elaborou um estudo, *Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving*[9], onde apresenta várias propostas para a melhoria das escolas, em cinco áreas temáticas interligadas entre si: a liderança e gestão escolar, o apoio ao aluno, aos professores, aos pais e famílias e o envolvimento com os parceiros.

Ao nível da *liderança e gestão das escolas*, refere este estudo que é fundamental que haja uma maior flexibilidade e autonomia nas escolas, que exista um processo de seleção, apoio e formação para os diretores das escolas, que se promova uma liderança partilhada, que se construa processos de melhoria em toda a escola, que se criem mecanismos de monitorização e de avaliação para garantir a qualidade, e que se estabeleça uma rede entre escolas. Deste modo, os destinos das escolas estão cada vez mais interligados, sendo a liderança educacional, cada vez mais, complexa, desafiadora e devendo ser, também, socialmente mais justa. Exige-se aos líderes escolares um maior conhecimento do meio envolvente e dos contextos sociais onde as escolas se situam. A melhoria escolar depende do desenvolvimento dos diretores para que consigam trabalhar, aprender e influenciar o comportamento dos outros dentro e fora das escolas (Bottery et al., 2018; Comissão Europeia, 2018a; Hargreaves & Fink, 2006; 2007).

No *apoio ao aluno*, o estudo refere ser importante criar um clima de aprendizagem que vá ao encontro das suas expectativas, apoiando e promovendo estratégias de ensino mais eficazes, e a promoção do bem-estar dos alunos. Também se deve intervir precocemente, detetando as dificuldades de aprendizagem dos alunos, deve dar-se "voz" aos alunos na participação na vida escolar, promover a orientação escolar e atividades extracurriculares. É preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, os sistemas de apoio às aprendizagens dos alunos e cumprir com o estabelecido nas diferentes legislações relativamente ao perfil do

[9] Este estudo integra também a participação do AE do nosso primeiro estudo empírico (estudo de caso único).

aluno desejado, à diferenciação pedagógica na sala de aula, à autonomia e flexibilidade curricular nas escolas, à inclusão e ao apoio a todos os alunos.

Para que isso se concretize, o estudo europeu aponta o papel chave dos *professores* ao nível das aprendizagens dos alunos. Estes devem compreender o problema do abandono escolar precoce, aperfeiçoar as suas competências profissionais, ao longo da vida, melhorar a sua capacidade de liderança, aumentar a sua experiência profissional, promover uma aprendizagem entre pares e beneficiar de estruturas de apoio criados para os professores (Antunes & Silva, 2015). Não pode haver desenvolvimento curricular sem o desenvolvimento do professor e, tal como aconteceu no passado, quando se tenta reformar o ensino, apenas dizendo aos professores o que devem fazer, em vez de os habilitarem a fazer o que deve ser feito, as reformas não têm o alcance desejado (Simons, 1999). É fundamental encontrar formas e tempo de discussão sobre o funcionamento da escola, sendo esta a forma mais inteligente de melhorar o processo de ensino/aprendizagem (Santos Guerra, 2003b).

Por outro lado, este estudo salienta que os *pais e as famílias* são, também, muito importantes no sucesso educativo, devendo compartilhar a sua responsabilidade, confiando e cooperando com as escolas, participando na vida da escola, acedendo à informação e aumentando a sua própria educação (Marôco, 2016).

Atualmente, o *envolvimento dos parceiros* tornou-se imprescindível. O estudo em referência salienta que os diferentes *stakeholders* devem ser identificados e envolvidos no apoio à liderança e na definição de estratégias comuns. Os líderes escolares vivem atualmente perante múltiplas mudanças, em diferentes níveis, e têm de pensar, planear e agir, para além das suas fronteiras. Os desafios que se colocam aos líderes escolares estão associados à sua capacidade de alargar as suas fronteiras para além da escola e de estabelecer uma rede de acordos institucionais. Os benefícios, nestas parcerias e no *networking* com outras escolas e instituições da comunidade, do país e do mundo, conduzem à responsabilidade coletiva de todos os parceiros (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015a; Comissão Europeia, 2018a; Elmore, 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2008b; Ryan & Armstrong, 2016).

Nesta linha, o projeto *European Policy Network on School Leadership* (EPNoSL, 2011-2015) promoveu o levantamento e a disseminação de boas práticas de liderança em vinte e um países europeus, por quarenta e dois parceiros, relativamente à problemática da melhoria educativa centrada na escola e o crescente número de tarefas com que os líderes escolares se confrontam atualmente. A qualidade das aprendizagens, a gestão do currículo, as questões

pedagógicas, o desempenho, a motivação e o desenvolvimento profissional dos professores fazem parte das tarefas de um líder escolar, comprovando que a liderança nas escolas é um fenómeno muito mais complexo e abrangente do que apenas o papel desempenhado pelos líderes formais, porque entre as suas variáveis caracterizadoras se incluem a influência, objetivos, poder, grupo, interação/cooperação entre os vários atores educativos, líderes formais e seus seguidores, professores e restante pessoal, alunos, pais e outros parceiros educativos, cuja ação mobiliza para o processo educativo a personalidade, os interesses e os próprios objetivos de cada um dos envolvidos.

4.3.1. Liderança de sistemas nas escolas

> Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1981, p. 81).

No início deste capítulo, foi caracterizada a liderança do líder (cf. 194-196), com diferentes teorias, níveis, tipos e planos que o obriga a inúmeras tarefas numa realidade complexa como é a organização escolar. Tony Bush (2007) refere que a liderança pode ser entendida como um processo de influência baseado em valores claros e crenças que conduzem a uma *visão* para a escola, articulada com o compromisso do seu pessoal e dos *stakeholders* (partes interessadas), na procura de um futuro melhor para a sua escola, para os seus alunos, para o seu pessoal e para os seus parceiros.

A liderança distribuída, a liderança instrucional, a liderança dos professores e a liderança transformacional continuam a ser os modelos de liderança mais pesquisados e com maior suporte empírico, sendo a liderança distribuída o modelo mais estudado. Contudo, a liderança de sistemas ainda não aparece na lista atual da maioria dos modelos de liderança pesquisados (Harris, Jones & Hashim, 2021). Mas, os líderes de sistemas já eram vistos como importantes para a melhoria escolar, o que foi até motivo de um estudo com dois volumes da OCDE em 2008 (Pont, Nusche & Moorman, 2008b; Pont, Nusche & Hopkins, 2008c). A liderança de sistemas vincula-se aos trabalhos sobre o pensamento sistémico e sobre a teoria dos sistemas e remonta ao início do século XXI no campo da educação, onde os líderes foram definidos como agentes de mudança (Harris, Jones & Hashim, 2021).

Susan Cousin (2020) é uma investigadora que se tem dedicado à temática da liderança de sistemas, abordada em Inglaterra há mais de duas décadas e que passou a dar resposta como uma solução aos desafios para a melhoria das escolas, na sequência da rápida mudança económica, social e tecnológica. Foi uma prática introduzida em Inglaterra em meados do ano

2000, durante a era trabalhista. A liderança de sistemas tem sido desenvolvida em vários países, ao nível da sua política educativa e tem tido um papel especialmente importante no sistema educativo inglês. A liderança escolar começa também a ser perspetivada como uma liderança de sistemas, que integra quatro grandes regras de liderança, definidas na conferência de líderes escolares em Copenhaga, a qualidade dos professores, a definição de metas e responsabilidades, a gestão estratégia dos recursos e a ampla colaboração com parceiros externos à escola. A liderança deve ser vista como um bem coletivo e não como uma propriedade individual (Chapman, 2008). O desafio da liderança de sistemas foi realçado por Rob Higham, David Hopkins e Peter Matthews (2009) tendo sido apresentada em Inglaterra, como uma tensão entre a liderança de sistemas como uma política nacional ou como um movimento profissional.

O envolvimento dos parceiros passou a ser imprescindível (Comissão Europeia, 2015). Os desafios que se colocam aos líderes escolares de sistema estão associados à sua capacidade de alargar as suas fronteiras para além da escola e de estabelecer uma rede de acordos institucionais, conduzindo à responsabilidade coletiva de todos os parceiros (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015b; Comissão Europeia, 2018a; Elmore, 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2008b; Ryan & Armstrong, 2016).

Os líderes educacionais vivem num mundo difícil e complexo, enfrentando múltiplos desafios, em diferentes níveis, que acarretam pressões cada vez maiores necessitando de uma liderança educativa sustentável que precisa de ser mais estudada e compreendida (Bottery et al., 2018). O trabalho desenvolvido por Mike Bottery, Wong Ping-Man e George Nagai (2018) procurou caracterizar a liderança sustentável e identificou as ameaças à liderança individual, dos quais destacaram a falta de preparação para a função, o aumento de trabalho associado a esta função, o aumento da prestação de contas e do controlo ao trabalho do líder escolar, o aumento da responsabilidade e da complexidade da função. Assim, a "educational leadership is then increasingly complex and challenging, and there is much that may threaten the sustainability of in the role"[10] (Bottery et al., 2018, p.2). A função da liderança necessita de ser vista como criadora de ambientes intelectuais e sociais, onde seja possível a cooperação entre todos, de forma a enfrentar os seus problemas da melhor forma (Bottery et al., 2018). A liderança sustentável está então ligada não só ao líder e à organização, mas, também, aos valores culturais do meio social e político onde está inserida a organização. De acordo com estes autores, os líderes educacionais sustentáveis devem ser expostos aos 3Ps e trabalhar em

[10]A liderança educacional é então cada vez mais complexa e desafiante, e há muito que pode ameaçar a sustentabilidade desta função.

conteúdos sustentáveis adequados à sua sociedade. Os 3Ps são "the person (...), the peer (...) and the private (...)"[11] (Bottery et al., 2018, pp. 192-194).

A temática da liderança de sistemas tem vindo a ser abordada internacionalmente, destacada ao nível europeu e bastante aprofundada em Inglaterra e nas últimas duas décadas, os ingleses têm trabalhado, ao nível do seu sistema educativo, a liderança de sistemas. Em Inglaterra, na sequência do trabalho que estava a ser desenvolvido ao nível da educação, até ao final da década de noventa, foi questionada em 2004 a estratégia estandardizada da literacia e da numeracia, a cultura assente nos testes e a definição de metas, os quinze anos de inspeções implacáveis, as intervenções administrativas e as reformas impostas. A *National Association of Headteachers* (Associação Nacional de Diretores de Escolas), a inspeção inglesa (*Office for Standards in Educa*tion - OFSTED) e alguns autores com Andy Hargreaves e Dean Fink (2007), constataram que muitos pais da classe média estavam a retirar os seus filhos das escolas públicas, onde existiam vários problemas entre os quais: as taxas de obesidade elevadas; os cortes nos tempos da disciplina de educação física; as quedas dos níveis de desempenho nas artes e nas humanidades; entre outros.

Existia até então, uma competição enorme ao nível educativo, que começou a preocupar os responsáveis pela educação em Inglaterra, pelo que no início deste século, houve uma mudança na atitude e na prática, tendo-se começado a falar da *liderança de sistemas*. Rob Higham, David Hopkins e Peter Matthews (2009) verificaram que a atuação de alguns líderes escolares ingleses estavam a conseguir mudar as suas culturas organizacionais e a promover a sua melhoria pela implementação de uma liderança sistémica. Verificaram ainda que nessas situações, começou a diminuir a competição e a aumentar a colaboração. Paralelamente, começaram também a surgir algumas iniciativas políticas como a *Education Action Zones and Excellence in Cities*, para a implementação dessa liderança de sistemas, onde a colaboração local era determinante numa abordagem em rede. Verificou-se ainda uma melhoria das aprendizagens dos alunos, devido ao envolvimento dos diretores e de outros líderes. Anteriormente, a mudança que era alcançada ocorria de cima para baixo e, esta mudança passou a ocorrer mais ao nível da atividade colaborativa e lateral, e mais focada na melhoria das aprendizagens dos alunos. Como este tipo de liderança foi também prescrita pelo *National College for School Leadership*, então, esta acabou por ser aceite, validada e credibilizada.

[11] A pessoa (...), o par/colega (...) e o privado (...).

Emergiu, então, um movimento que iniciou a transformação do sistema educativo inglês, associado a este fenómeno da liderança de sistemas, que Higham, Hopkins e Matthews (2009) apoiaram com as suas pesquisas, desde os anos 2000, e a *London Center for Leadership in Learning at the Institute of Education, University of London* também se associou. As pesquisas da liderança de sistemas começaram a ocorrer em cinco categorias: os líderes que procuram e sustentam a melhoria nas escolas e que se encontram em circunstâncias extremamente desafiadoras; os líderes que desenvolvem e promovem parcerias de sucesso para a inovação e para a melhoria; os líderes que trabalham no contexto do ECM (*Every Child Matters*); os líderes que fazem parceria com outra escola, que apresenta mais dificuldades e que contribuem para a sua melhoria; e os líderes que trabalham como agentes de mudança ou líderes especializados.

Na liderança de sistemas, as práticas centrais realçam a definição da orientação pretendida, a gestão do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento das pessoas e o desenvolvimento da organização (Higham, Hopkins & Matthews, 2009). O modelo relativo à liderança de sistemas (figura 19) demonstra a lógica dos fluxos que existem nas organizações escolares de dentro para fora. No centro desta figura está o propósito moral, que os líderes devem seguir na procura da melhoria das aprendizagens dos seus alunos, na capacitação dos seus professores e de todos os outros intervenientes, de forma a tornar as suas escolas uma força crítica para a melhoria das suas comunidades.

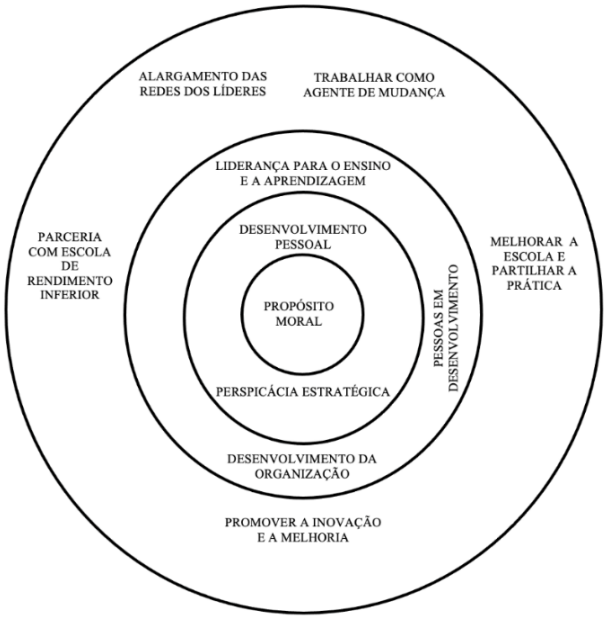


Figura 19 – Modelo da prática da liderança de sistemas

Fonte: Própria adaptada de Higham, Hopkins e Matthews (2009, p.29)

A literatura global indica que os líderes das escolas podem influenciar positivamente os resultados das aprendizagens dos seus alunos. Nas palavras de Philip Hallinger e James Ko (2015), os diretores escolares bem-sucedidos são aqueles que dirigem o seu foco para as metas intermédias da escola e para os níveis de desempenho na sala de aula. Correspondendo a uma liderança de contexto da organização, voltada para os resultados das aprendizagens dos alunos e de contexto sociocultural, focada no nível da turma e das práticas da sala de aula.

O sucesso de uma organização deste tipo, para Rob Higham, David Hopkins e Peter Matthews (2009), deve conduzir a novas políticas educativas, que promovam práticas profissionais nos líderes escolares, para que estes passem a atuar como líderes de sistemas. Para estes autores, um líder de sistemas deverá ser um diretor ou um professor sénior, que trabalhe diretamente para o sucesso e o bem-estar dos alunos. Este tipo de liderança é novo, sendo que estes líderes são inovadores, assumem riscos, promovem melhorias e veem a colaboração com outras organizações como vital, para alcançar os seus objetivos, situação que é difícil quando as escolas trabalham individualmente. Rob Higham, David Hopkins e Peter Matthews (2009) identificam cinco regras para uma liderança de sistemas, referindo que esta liderança é: sustentada na melhoria e na partilha de experiências, conhecimento e prática com outras escolas/organizações; inovadora e colaborativa ao nível do currículo e da pedagogia; promotora de novas redes e serviços para o bem-estar dos alunos e das suas comunidades locais; voltada para a melhoria através de parcerias formais; atua como agente externo de mudança noutras escolas que apresentem dificuldades significativas.

A liderança de sistemas, no início deste novo século, promoveu uma mudança de atitude e comportamento por parte dos diretores escolares ingleses, que pretendiam alcançar um futuro firmemente alicerçado na equidade, no potencial e na justiça social. A liderança de sistemas emergiu como consequência natural do envolvimento de todos para a melhoria das escolas e, à medida que os líderes melhoram e transformam as suas próprias escolas, aprendem e ficam motivados para partilhar o seu conhecimento com outras escolas. Apesar desta liderança permitir a mudança da cultura, das expectativas e das formas de trabalhar, há ainda um longo caminho a percorrer. Para estes autores é necessária uma reforma diferente de qualidade, onde os governos podem impor os níveis adequados de desempenho, mas a passagem do bom para o muito bom tem de ser "desencadeada" num reequilíbrio, baseado na criatividade e na habilidade combinadas dos profissionais e das escolas, que lhes possibilite elevados níveis de qualidade na sua organização.

Higham, Hopkins e Matthews (2009) consideram que o sistema é um "complex whole, a set of connected things or parts, organized bodies of material or immaterial things"[12] (Higham, Hopkins & Matthews, 2009, p. 145) e referem que a colaboração contribui para: a partilha de boas práticas e para o desenvolvimento profissional, com benefícios para os alunos; uma liderança estratégica local, que aumenta o envolvimento da comunidade; aumentar os recursos; e, para reduzir os riscos face às incertezas. A abordagem da liderança de sistemas salienta a importância das colaborações e das redes educacionais identificando três significados de liderança: a liderança interescolar; a liderança sistémica; e, a liderança escolar como um todo (Boylan, 2013). Mark Boylan (2013) refere que também os professores podem exercer a sua liderança de sistema em relação a estes três significados, que a liderança interescolar amplia as teorias da liderança distribuída e também podem promover a mudança em todo o sistema. Relativamente aos diretores devem desenvolver uma liderança de sistemas com propósitos morais que lhes permitam influenciar a mudança de todo o sistema a partir de baixo.

A liderança de sistemas pressupõe o envolvimento de todos na melhoria das suas organizações, pelo que é fundamental desenvolver as relações internas e externas desse sistema. Fred Schaub (2018) apresenta as características dessas relações (figura 20), que têm um propósito para a sua comunidade e para as comunidades de aprendizagem, um funcionamento burocrático com a definição de metas e atribuição de responsabilidades, um procedimento técnico no desenvolvimento profissional, um apoio pessoal para o desenvolvimento profissional e a troca de conhecimentos.

[12] Um todo complexo, onde existe um conjunto de coisas ou partes que estão ligadas e organizadas em coisas materiais ou imateriais.

Figura 20 – Características da rede de "relações" de uma organização escolar

Fonte: Própria adaptada de Schaub (2018, p. 14)

Robert Hill (2011) considera que os líderes de sistema são líderes escolares que trabalham para além da sua própria escola. A *National College for School Leadership* define o papel dos líderes de sistema como os líderes que trabalham dentro e fora das suas organizações, que compartilham e aproveitam os seus recursos para a melhoria das suas organizações e de outras organizações, e que influenciam o pensamento, a política e a prática no impacto na vida e nas oportunidades de todas as crianças e jovens (Hill, 2011, p. 3). A liderança de sistemas requer o desenvolvimento de um conjunto alargado de habilidades para uma liderança em contextos mais complexos: a sua experiência de diretor; o conhecimento e a experiência em políticas educacionais, como as inspeções e as autoridades locais; as habilidades de influência e negociação; a comunicação, apresentação e habilidades interpessoais; a habilidade de formação de equipas; a capacidade de planear e estabelecer metas e objetivos; as habilidades de *coaching*/mentoria; a capacidade de pensamento estratégico (visão); o ser capaz de identificar e implementar rapidamente as principais prioridades para a melhoria da escola; a motivação para desenvolver outros líderes/funcionários; o apoio a outras escolas para a sua melhoria; a habilidade em liderar e gerir mudanças noutras escolas; e o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem e de promoção de expectativas altas noutras escolas (Hill, 2011, p. 13).

Jason Ribeiro (2016) considera que à medida que a tecnologia se torna mais omnipresente no dia-a-dia das organizações mais os líderes de sistema precisam de garantir uma maior colaboração para atingir as metas de aprendizagem dos alunos. Para este autor, é imprescindível a interação entre todas as partes da organização, referindo que não se pode liderar uma organização complexa num gabinete, sendo fundamental entender o trabalho das pessoas e como ele se encaixa no sistema que está a liderar e a aprender. Numa liderança de sistemas é necessário pensar a escola e o sistema num sentido mais amplo, onde "liderar não é só na sua escola, mas é sim no seu próprio sistema" (Michão, 2011, pp. 55-56). Nas conclusões do trabalho de Florinda Michão (2011, pp. 86-87) consta que as escolas devem desenvolver formas de trabalho que estimulem a participação da comunidade escolar e que essa participação depende de uma coordenação de atividades adequada, pelo que são determinantes a comunicação e a interação entre os atores da educação.

Os líderes de sistema devem promover uma liderança coletiva (Senge, Hamilton & Kania, 2015). Estes autores destacam Nelson Mandela, por este se ter tornado um líder de sistema, que conseguiu enfrentar coletivamente os seus desafios comuns para a construção uma nova nação. Peter Senge, Hal Hamilton e John Kania (2015) apontam como capacidades centrais dos líderes de sistema, um profundo compromisso com a saúde do todo, a capacidade de ver a realidade através dos olhos das pessoas, por encorajar os outros a serem mais abertos e construírem relacionamentos baseados na escuta profunda e nas redes de confiança e de colaboração. Apontam ainda outras capacidades essenciais nestes líderes de sistemas, para a promoção de uma liderança coletiva: a *capacidade de ver o sistema como um todo* (essencial para construir uma compreensão partilhada dos problemas complexos); a *promoção da reflexão* (essencial para construir a confiança e para fomentar a criatividade coletiva); a *mudança do foco coletivo para a co-criação do futuro* (ajudar as pessoas a construir visões inspiradoras, a enfrentar verdades difíceis sobre a realidade presente e a aprender a usar a tensão entre a visão e a realidade para inspirar outras abordagens novas).

As escolas nunca funcionaram isoladamente, mas o mundo onde estão mudou drasticamente e exige agora interações diferentes das que ocorreram até ao século XX, onde a inclusão e a diversidade são valorizadas, bem como o trabalho colaborativo e em equipa (European Commission, 2018b). Nesta publicação da UE, são apresentados nove princípios orientadores das escolas como organizações aprendentes (figura 21) e é realçado que as organizações aprendentes adotam processos que envolvem todos os parceiros (alunos, professores, líderes, *stakeholders*/partes interessadas, formadores e ministérios), exigindo uma

linguagem comum, um entendimento compartilhado, uma cooperação entre as diferentes instituições e uma cooperação dentro da escola com o líder, os professores, os alunos e os pais e EE (European Commission, 2018b, p. 16).

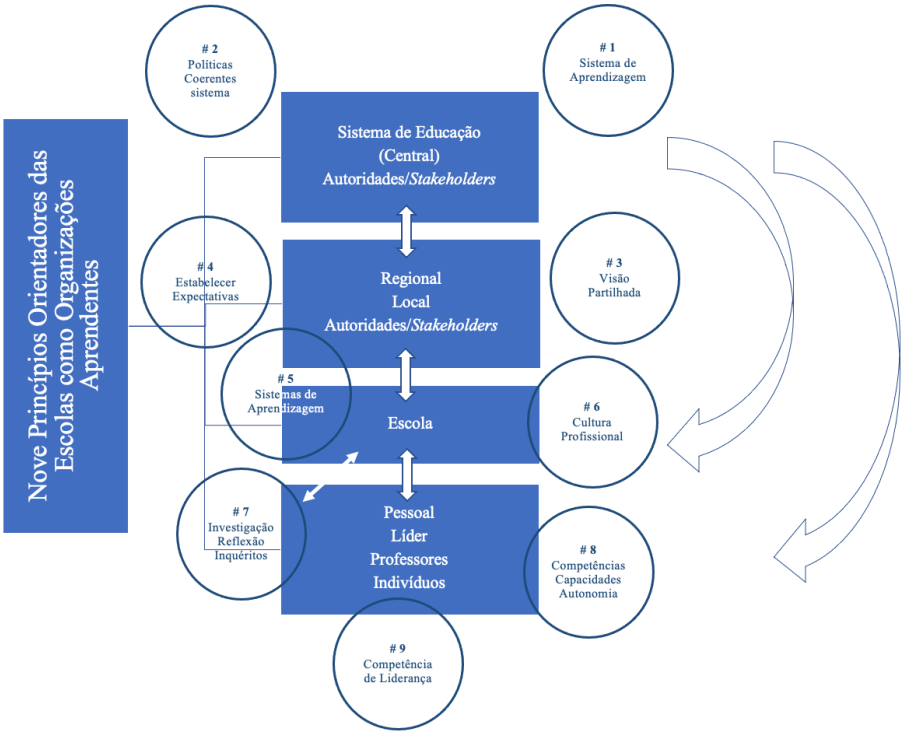


Figura 21 – Princípios orientadores das escolas como organizações aprendentes
Fonte: Própria adaptada de European Commission (2018b, p. 14)

Susan Cousin define o líder de sistemas com um "headteacher working in a leadership position with schools other than their own"[13] (Cousin, 2020, p. 1), onde o '*diretor escolar trabalha a liderança com outras escolas que não as suas'*, parece simples, mas é complexa e ambígua. A abordagem da liderança por esta autora está associada a uma interação entre o estilo de liderança e o ambiente de governação, que normalmente é instável "instability, arising from unmanaged fragmentation combined with the ambiguous, impermanent relationships and opaque accountabilities of networks"[14] (Cousin, 2020, p. 203). A visão normativa da liderança de sistemas está associada à melhoria das escolas, ao imperativo moral dos líderes escolares de sucesso e à evidência do controlo aos profissionais pelo centro.

O estudo empírico de Cousin (2020) incluiu diretores de escolas que atuavam como líderes de sistemas, de forma a aprofundar os conhecimentos sobre as interações da liderança

[13] Corresponde ao professor "líder" que trabalha no apoio à liderança noutras escolas que não a sua.
[14] A instabilidade, decorre da combinação da fragmentação não gerida, combinada com a ambiguidade, com as relações não permanentes e com as responsabilidades não transparentes das redes.

de sistemas na prática. Este estudo longitudinal (2009-2017) capturou uma mudança na atividade de liderança de sistemas, numa perspetiva da governação e da interação entre o estilo de liderança e o ambiente de governação. Susan Cousin refere que a liderança de sistemas, em Inglaterra, tem o apoio dos decisores políticos e também dos profissionais responsáveis pela liderança das escolas. Esta autora refere que, entre 2009 e 2018, ocorreram mudanças nos ambientes de governação e faz uma narrativa explicativa em torno das políticas dos sucessivos governos, para devolver a responsabilidade aos diretores e aumentar a sua autonomia.

A visão da prática da liderança de sistemas, apresentada por Susan Cousin (2020), partiu das perspetivas dos diretores de escolas e permitiu uma teorização da natureza da prática da liderança de sistemas (figura 22). A autora desenvolveu um modelo conceptual útil que ligou o grau de centralização/descentralização com a liderança diretiva/distribuída, onde identifica quatro estilos da prática da liderança de sistemas: o protetor; o colaborador; o *hero-head*; e o auditor. Os líderes de sistemas operam com vários graus de liderança distribuída, influenciados por fatores nos ambientes micro, meso e macro, bem como pela preferência pessoal.

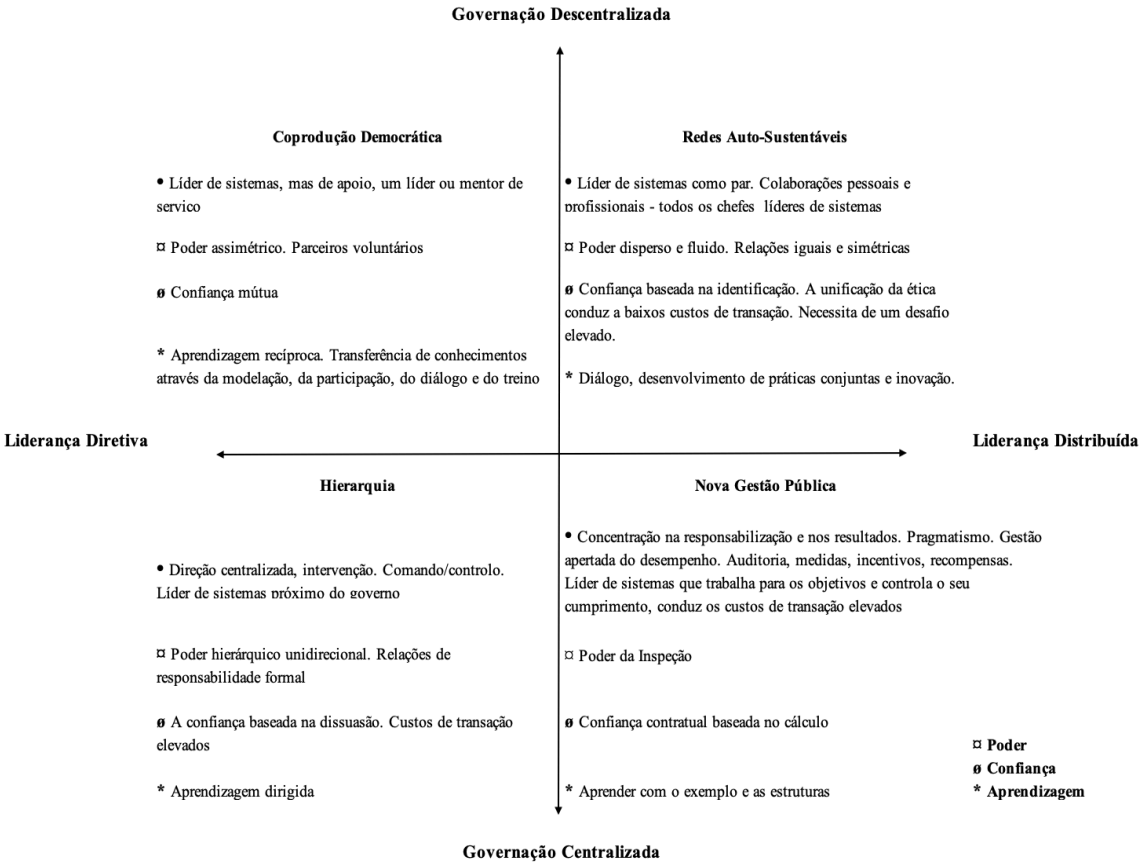


Figura 22 – Prática da liderança de sistemas

Fonte: Própria adaptada de Cousin (2020, p. 99)

A autora refere que a evidência empírica ilustra que o tipo de poder que opera dentro de cada quadrante é diferente (figura 23), afetando a natureza da confiança na relação e, por conseguinte, o tipo de aprendizagem.

Figura 23 – Relações de poder

Fonte: Própria adaptada de Cousin (2020, p. 105)

Já num outro quadro analítico a autora conceptualiza a natureza da confiança em cada quadrante (figura 24).

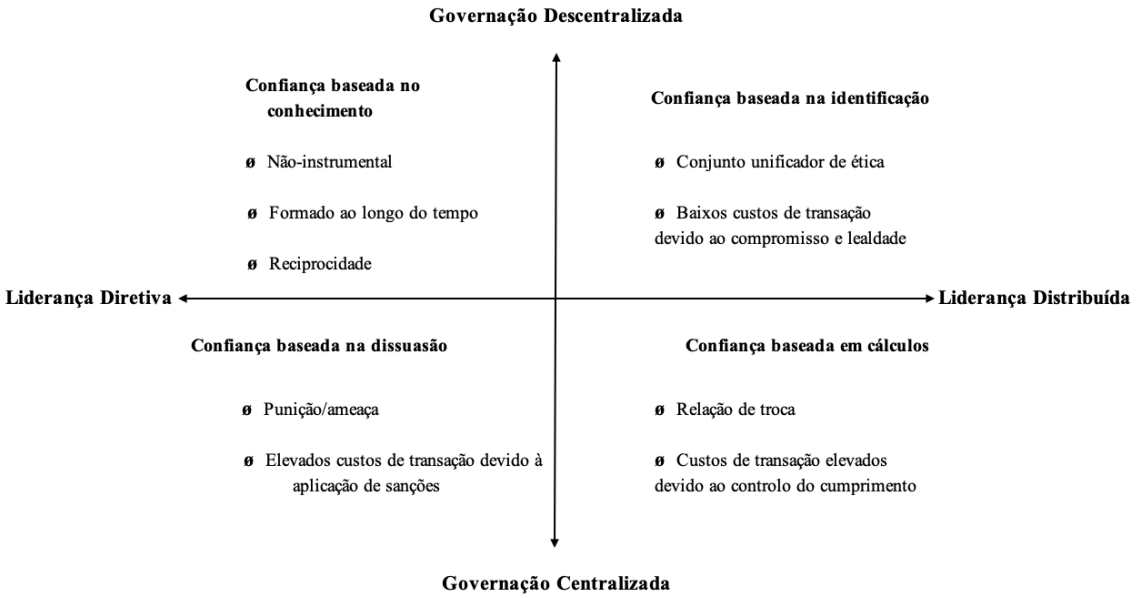


Figura 24 – Tipos de confiança

Fonte: Própria adaptada de Cousin (2020, p. 109)

A liderança de sistemas foi vista positivamente pelos inquiridos de todos os níveis do sistema e Susan Cousin (2020) fez também uma abordagem aos instrumentos de política e aos intermediários envolvidos na liderança de sistemas. Refere a autora que em 2015, foi atribuído às RSCs (Comissões Regionais das Escolas Inglesas) um papel de monitorização da qualidade, tendo-se verificado alguns problemas, uma vez que os conselhos de direção não são eleitos, nem todas as escolas estão integradas nas TSA (Alianças de Escolas do Ensino inglês) e ainda outras situações. Esta autora refere, também, que atualmente o sistema está povoado por RSCs, diretores regionais de OFSTED (inspeção inglesa), LAs (Autoridades Locais), TSAs, federações, redes, MATs (Multi-Academias de Confiança), dioceses, empresas privadas que oferecem uma gama de serviços comercializados e um novo grupo de diretores regionais do DfE (Departamentos de Educação). Esta 'mediação intermédia' representa uma mudança das estruturas e instituições governamentais locais formais, na definição de políticas e na prestação de serviços, sendo que estas novas agências políticas e não políticas estão a ocupar papéis sobrepostos de *deliverers* (mensageiros), auditores, corretores, 'empreiteiros', consultores e peritos.

Ao nível da liderança de sistemas, Susan Cousin refere que existem elementos positivos no atual ambiente de governação e que os mecanismos de melhoria dirigidos pelas escolas inglesas continuam a ser o mecanismo preferido na prestação de apoio. Há uma perceção crescente da necessidade de promover parcerias locais, incluindo com as LAs. Em 2016, foram identificadas seis áreas de oportunidade e outras seis em 2017, relativamente à baixa mobilidade social, o governo pretendia trabalhar a mobilidade social através da educação, apoiando financeiramente as áreas mais desfavorecidas socialmente.

No estudo de Susan Cousin (2020), é abordada também a importância da formação e do desenvolvimento dos líderes de sistemas. Os potenciais líderes precisam de qualificações profissionais específicas ao nível de mestrado e MBAs. Os líderes de sistemas têm de ter visão estratégica, uma forte capacidade de ligação em rede e de influência, de serem bons no julgamento, de ter um talento especial para desenvolver outros líderes e serem competentes na análise dos dados complexos acerca do seu trabalho. Assim, para além do conhecimento profissional do currículo, da calendarização e do conhecimento da forma como os alunos e os adultos aprendem, devem também compreender a área financeira e a auditoria, os recursos humanos, as legalidades e a governação. Dada a existência de um contexto em rápida evolução, necessitam também de uma atualização contínua e de competências de *coaching* que os possam ajudar a desenvolver os outros líderes e o seu próprio crescimento pessoal. Devem ainda ser

capazes de desenvolver habilidades de reflexão crítica e de resiliência. A autora considera também ser necessário prestar mais atenção à saúde emocional dos líderes, para evitar uma crise de recrutamento e de retenção. Realça, ainda, que a paixão pela melhoria tem de ser temperada com objetividade e que a liderança de sistemas será bem-sucedida quando os líderes sentirem que o seu sucesso se deve à sua preparação e ao seu desenvolvimento.

Susan Cousin (2020) refere que os professores ingleses, nas últimas duas décadas, também abraçaram os desafios para contribuir para o sucesso da sua própria escola, bem como de outras escolas. As evidências do seu empenho contínuo e o aumento do seu trabalho é abundante, uma vez que desenvolveram MATs e TSAs, ao mesmo tempo continuaram a liderar as escolas de elevado desempenho e a apoiar outras escolas na sua melhoria. Estes diretores testemunharam os benefícios deste apoio e alguns acabaram por se tornarem líderes do sistema. Neste caso, a autora refere que não há qualquer dúvida de que os bons líderes de sistemas, que são especializados em colaborar com outros líderes para melhorar outras escolas, representam uma força ainda mais poderosa na melhoria, relativamente aos esforços anteriores de reforma. Salienta Susan Cousin que não há provas conclusivas de que a reforma estrutural seja um mecanismo necessário para melhorar as escolas. Os inquiridos manifestaram receios de que as movimentações do governo para diminuir os líderes de topo, esteja a lançar as bases para a privatização da educação. A promoção de economias de escala a partir de MATs poderá ser vista como parte da ideologia neoliberal da redução do financiamento estatal para os serviços públicos.

Quanto ao futuro, Cousin (2020) refere que os movimentos para a recentralização do sistema escolar podem não ser sustentados. Há um reconhecimento crescente que o progresso depende da união dos parceiros locais sob a liderança dos autarcas eleitos para explorar oportunidades e para resolver os seus problemas específicos. É provável que os líderes de sistema mantenham um papel proeminente com o 'poder devolvido a cada uma das escolas e aos líderes de sistema está dentro da agenda de descentralização do atual governo'. Parece claro que os papéis poderosos provavelmente permanecerão dentro de metade do sistema atual, deixando sem resposta algumas questões levantadas por esta autora, sobre o lugar da democracia local e das comunidades locais.

Este estudo capturou em pormenor fatores que contribuíram para a fragmentação da profissão de educador através da segmentação em professores *bem-sucedidos* e *mal-sucedidos*, e, ainda, da compreensão cada vez mais sofisticada de como utilizar instrumentos de orientação

para alcançar os resultados desejados. A liderança de sistemas deve ser baseada num claro sentido de sistema, onde é necessário avaliar as políticas de liderança de sistemas, para a realização de um planeamento da área e da coerência "brokerage to deliver effective school-to-school support"[15] (Cousin, 2020, p. 195).

Na liderança de sistemas os fluxos nas organizações escolares ocorrem de dentro para fora, começando com um propósito moral, passando para o desenvolvimento do pessoal e da organização, a liderança para o ensino e a aprendizagem, para a promoção da inovação e da melhoria, para o alargamento das redes, para melhorar a escola e partilhar a prática e requer o desenvolvimento de um conjunto alargado de habilidades para uma liderança em contextos mais complexos que pode ser sistematizada (figura 25) tendo em consideração os diferentes autores (Cousin, 2020; Higham, Hopkins e Matthews, 2009; Hill, 2011; Senge, Hamilton & Kania, 2015).

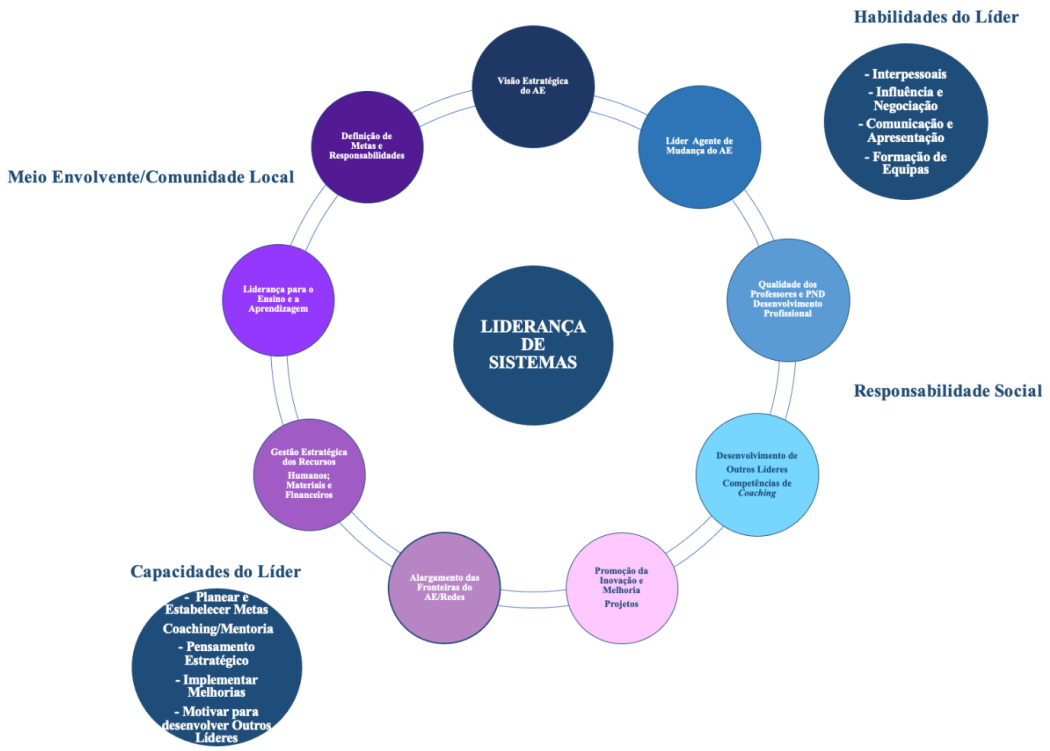


Figura 25 – Liderança de Sistemas

Fonte: Própria adaptada de Cousin (2020), Higham, Hopkins e Matthews (2009), Hill (2011) e Senge, Hamilton & Kania (2015)

A OCDE apresenta uma perspetiva para o futuro da educação e os *skills* educativos exigidos para 2030 (OECD, 2018b). Consideram ser fundamental um esforço global nesta

[15] Como uma corretagem para promover um apoio eficaz à escola.

mudança na educação, onde os governos nacionais, regionais e locais devem partilhar as suas experiências na conceção de políticas e do currículo, onde os alunos, os professores, os líderes escolares e os pais também devem partilhar as suas práticas e experiências, onde os peritos e investigadores possam contribuir e reforçar as ligações entre a política e a prática baseadas em evidências, onde as comunidades locais, as associações profissionais possam partilhar práticas de apoio às aprendizagens dos alunos e criar aprendizagens adequadas às suas comunidades e, ainda, que as comunidades e as organizações internacionais possam contribuir para o diálogo da OCDE sobre a Educação para 2030 no cumprimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU (4.7.) e ainda de outras iniciativas relevantes.

Síntese do Capítulo

A liderança é uma combinação complexa de saberes, saber-fazer e saber-ser (Duluc, 2000). Contudo, a liderança escolar (que sabe o que é necessário fazer) não está dissociada da gestão escolar (que sabe o que deve ser feito), pelo que ambos são fundamentais e necessários numa organização escolar (Lückman, 2016; Rego & Cunha, 2016). Uma liderança de sucesso é uma liderança estratégica com o envolvimento das pessoas, das equipas e das tecnologias, levando o líder a desenvolver a organização, enfrentando os fenómenos internos e externos (Barracho, 2012; Requena, 2012). O sucesso organizacional da escola requer sempre gestão e liderança (Rego & Cunha, 2016), sendo que o processo de liderança apresenta um conjunto de fatores que estão associados e interligados: os indivíduos; os comportamentos do líder; a eficácia da liderança; o ambiente e o contexto (Lança, 2013).

Existem várias teorias e modelos de liderança, mas a liderança é um processo de influência baseado em valores e crenças que conduzem a uma visão da escola que procura um compromisso do seu pessoal e dos *stakeholders* (Bush, 2007), para um futuro melhor para a escola, para os alunos e para todos os parceiros. Deste modo, a liderança é um processo social de influências em que o líder e os liderados se influenciam mutuamente (Lourenço, 2021). O diretor escolar é então um agente ativo de mudança organizacional, mas a complexidade da sua atividade alargou-se a várias áreas de ação e domínios de influência (Carvalho, 1992; Viegas, 2019). Os líderes e os seguidores influenciam-se mutuamente e contribuem para a eficácia dos grupos e das organizações sendo determinante uma responsabilidade coletiva. O projeto educativo dos AE/ENA são exemplos dessa responsabilidade coletiva e que determinam os destinos das organizações (Azevedo et al., 2011).

Atualmente, a sustentabilidade de uma organização passa pela instabilidade/ mudança/instabilidade/mudança, não existindo regularidade (Requena, 2012) e é marcada pela sua complexidade e por uma abordagem sistémica (Bertrand & Guillemet, 1988), onde a relação das partes com o todo está em interdependência com o contexto interno e externo dessa organização (Pimentel, 2012). A liderança escolar começa a ser perspetivada como uma liderança de sistemas e como tal deve seguir as quatro grandes regras da liderança, que conduzem ao bem-coletivo: a qualidade dos professores; a definição de metas e responsabilidades; a gestão estratégica dos recursos; e a ampla colaboração com os parceiros externos (Chapman, 2008). Daí, ser fundamental o envolvimento dos parceiros, o alargamento das fronteiras para além da escola, a responsabilização coletiva de todos os parceiros (Amorim, 2017; Boylan, 2013; Clímaco & Silva, 2015a; Comissão Europeia, 2018a; Elmore, 2006; European Commission, 2018b; Pont et al., 2008; Ryan & Armstrong, 2016; Schaub,2018).

As regras de uma liderança de sistemas são sustentadas na melhoria e na partilha de experiências, na inovação e na colaboração ao nível do currículo e da pedagogia, e promotora de novas redes e serviços de bem-estar dos alunos e das comunidades locais (Higham, et al., 2009). Numa liderança de sistemas, os fluxos nas organizações escolares ocorrem de dentro para fora, começando com um propósito moral, passando para o desenvolvimento do pessoal e da organização, a liderança para o ensino e a aprendizagem, para a promoção da inovação e da melhoria, para o alargamento das redes, para melhorar a escola e partilhar a prática (Higham, et al., 2009; Senge, Hamilton & Kania, 2015). Robert Hill (2011) apresenta um conjunto alargado de habilidades para uma liderança em contextos complexos (cf. 213). Este autor refere que os líderes de sistemas requerem inúmeras habilidades (influência; negociação; comunicação; interpessoais de liderar e gerir a mudança; *coaching*/mentoria; formação de equipas) e capacidades (planear e estabelecer metas e objetivos; ter pensamento estratégico; identificar e implementar prioridades para a melhoria; motivar; desenvolver outros líderes; desenvolver uma cultura de aprendizagem; e, apoiar outras escolas).

Os líderes de sistemas precisam de garantir uma maior colaboração para atingir as metas de aprendizagem dos alunos (Ribeiro, 2018; Senge et al., 2015), devendo existir um compromisso com a saúde do todo. Numa liderança de sistemas é preciso pensar a escola e o sistema num sentido mais amplo onde "liderar não é só na sua escola, mas sim no seu próprio sistema" (Michão, 2011). A liderança de sistemas vincula-se ao pensamento sistémico e à teoria de sistemas e remonta ao início do século XXI, quando foi introduzida em Inglaterra em meados do ano 2000 e também foi desenvolvida noutros países. Contudo, a liderança de sistemas ainda

não aparece na lista dos modelos de liderança (Harris, et. al., 2021), mas os líderes de sistemas já eram vistos como importantes na melhoria das escolas. Salienta-se ainda que esta temática foi motivo de um estudo em dois volumes da OCDE em 2008. Susan Cousin (2020) refere que os líderes de sistema operam com vários níveis de liderança distribuída influenciada por fatores ambientais, por organizações intermédias e com um maior apoio à mobilidade social. Com base no seu estudo esta autora refere que os líderes de sistemas têm de ter visão estratégica, capacidade de ligação em rede e de influência, de desenvolver outros líderes e têm de ser competentes na análise dos dados complexos, devendo compreender a área financeira e de auditoria, os recursos humanos, as legalidades e a governação. Assim, a liderança de sistemas para esta autora deve ser baseada num claro sentido de sistema sendo necessário avaliar as políticas de liderança de sistemas em Inglaterra para que exista uma evolução.

A OCDE apresenta o futuro da educação e os *skills* educativos que devem ser atingidos até 2030, onde todos, governos (nacionais, regionais e locais), líderes escolares, professores, alunos, comunidades locais e organizações internacionais devem partilhar experiências na conceção de políticas e do currículo, no apoio às aprendizagens dos alunos e no cumprimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU (4.7.)

PARTE II – Trabalho Empírico

É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras.

(Coutinho, 2015, p. 7)

Capítulo 5 – Considerações Epistemológicas

5.1. A evolução epistemológica e o paradigma da complexidade

> Trabalhar com o paradigma da complexidade, seus conceitos, sobretudo sua lógica pluralista, pode ser frutuoso para aqueles que se aventuram na análise organizacional (Serva, 1992, p. 30).

Vivemos numa tentativa ininterrupta de dominar sistemas, instrumentos, técnicas e naturezas, ao mesmo tempo em que estamos dominados pelos próprios resultados construídos (Bourdieu, 2004; Júnior & Verdi, 2015). Sabe-se que as organizações são entidades complexas que conduzem a acontecimentos dentro de um sistema amplo de processos de conexão e de disjunção sinergética. Karl Ludwing Von Bertalanffy (1977) foi um dos que apresentou esta visão sistémica das organizações, caracterizando os sistemas na sua integração com o meio ambiente. Os sistemas mais simplificados têm de se repensar continuamente, enquanto os sistemas complexos e diferenciados são particularmente dinâmicos, variando a velocidade e as formas pelas quais os mesmos se vão tornando complexos e diferenciados, ao longo do tempo (Fedichina, 2001). A complexidade está compreendida como princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que

> une os diferentes modos de pensar, que permite uma organização comum entre o sujeito e o objeto, a ordem e a desordem, a estabilidade e o movimento, o professor e o aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida (Moraes, 2004, p. 20).

A complexidade da realidade reafirma a necessidade de implementação de estudos e práticas interdisciplinares, construídas em processos coletivos e estabelecidas entre técnicas, abordagens e metodologias cada vez mais em conexão (Júnior & Verdi, 2015). Fazer ciência é procurar explicações para inúmeros ramos particulares e específicos do conhecimento, caracterizados pela sua natureza empírica, lógica e sistémica baseada em provas, princípios argumentações e demonstrações que garantam ou legitimem a validade da sua explicação (Júnior & Verdi, 2015).

Os sistemas complexos são encontrados desde o nível micro até ao macro, onde o todo é muito maior do que a soma das suas partes, não podendo ser reduzidos às suas partes. Uma redução causaria interferências na sua capacidade de se auto-organizar, auto relacionar e, como tal, não permitiria a sua auto-eco-organização (Morin, 2002a; 2002d). A inteligência da complexidade é uma inteligência capaz de compreender que o "conhecimento isola os objetos uns dos outros, as disciplinas umas das outras, não chega mais longe do que a uma inteligibilidade restrita e mutilada" (Morin & Le Moigne, 2009, p. 13). Edgar Morin e Jean-

Louis Le Moigne consideram que a inteligência da complexidade é uma inteligência apta a ligar uns aos outros dados, informações e conhecimentos separados. A inteligência da complexidade é entendida pelos "entrelaçamentos dos 'fazer' e dos 'compreender', as pragmáticas que alimentam as epistémicas que, por sua vez, as alimentam a elas" (Morin & Le Moigne, 2009, p. 14), é uma inteligência que sabe que a inteligência real não é um reflexo da realidade e que necessita de uma inteligência da inteligência, logo, de uma epistemologia.

A epistemologia é o estudo do conhecimento, é a ciência da ciência, é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, sendo a sua tarefa principal a reconstrução racional do conhecimento científico (Tesser, 1995). A epistemologia da ciência corresponde ao conjunto das crenças ou dos pressupostos do cientista/profissional e a teoria científica ao conjunto de princípios elaborados para a compreensão/explicação de um dado fenómeno de interesse, num conjunto articulado e coerente de crenças/pressupostos epistemológicos, de princípios/conceitos teóricos e de orientações/diretrizes para a prática (Vasconcellos, 2015). A epistemologia exerce o seu papel de reflexão e crítica, quando ela "tenta mostrar aos cientistas suas filosofias implícitas nas Ciências, quando ela submete a Ciência a um estudo crítico, pois a Ciência utilizada sem consciência torna-se a ruína da alma" (Tesser, 1995, p. 98).

O conceito de paradigma tem sido apresentado, por muitos autores, como "um conjunto de suposições que guiam a ação de pesquisa" (Guba, 1990, p. 17). Quando o investigador opta por um determinado paradigma, tem de ter em consideração questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas (Guba & Lincoln, 1994). Também Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) consideram que o paradigma de pesquisa corresponde a um conjunto de asserções, conceitos ou suposições que orientam tanto o pensamento do investigador, como a própria investigação e representa uma perspetiva do mundo que define a sua natureza, o lugar do indivíduo e o conjunto de possíveis relações com esse mundo. Já Clara Coutinho (2015) apresenta este conceito como um conjunto articulado de postulados (premissas), de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico. Na perspetiva de Maria José Vasconcellos (2002), a palavra paradigma tem a sua origem em *parádeima,* que significa modelo ou padrão. O ser humano constrói os seus paradigmas olhando o mundo, perceciona a realidade através deles, distinguindo o certo e o errado, o que é aceite ou não, pela comunidade científica e pela população em geral. Alan Chalmers (1993) salienta que a abordagem de Thomas Kuhn ao conceito de paradigma, composto por suposições teóricas gerais, leis e

técnicas, adotadas por uma comunidade científica específica, determinava os padrões para o trabalho legítimo dentro da respetiva ciência.

Thomas Kuhn na abordagem aos paradigmas desenvolveu uma teoria da ciência por etapas: a primeira, o *pré paradigma*, é uma ciência multiparadigmática; a segunda, é a *ciência normal*, uma abordagem única e dominante da matéria em causa; a terceira, a *crise*, consiste em perder a fé na tradição e na adesão à nova abordagem; a quarta, a *revolução*, caracteriza-se pela competição entre abordagens distintas; a quinta, a *nova ciência normal*, é aquela em que a comunidade científica abandona a antiga tradição e adere à nova teoria científica. Uma crise paradigmática provoca mal-estar na comunidade científica e faz emergir em alguns cientistas a consciência do momento oportuno para ocorrer uma profunda renovação das suas conceções (Cardoso, 1995). Após a estrutura das revoluções científicas apresentada por Kuhn, vários autores pós-modernos começaram a repensar a crise das ciências sociais e o futuro das ciências naturais. O físico e químico russo, Ilya Prigogine, foi uma voz que fez repensar a epistemologia da ciência e a relação entre as ciências sociais e as naturais. A revolução, proposta por Prigogine, consistia em repensar a divisão entre ciências naturais e sociais, uma vez que as ciências naturais também poderiam enfrentar restrições em função do caos e da imprevisibilidade, e que necessitariam de importar das ciências sociais, categorias incomuns às ciências naturais, como por exemplo, o tempo, a história e a mudança (Rosso, Bandeira & Costa, 2002).

As ciências sociais podem dar contributos únicos no avanço da reflexão epistemológica, uma vez que os seres humanos não são exteriores ao mundo, o mundo não é um conjunto inerte de coisas materiais, mas sim uma presença ativa e complexa, e todo o conhecimento é interconhecimento e ecologia de saberes, e o mundo é uma "constelação de saberes" (Sousa Santos & Tavares, 2007, p. 133). Na investigação científica, o paradigma cumpre duas funções principais, a de unificação de conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas, e a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validez e de interpretação (Coutinho, 2005). O paradigma qualitativo postula uma conceção global fenomenológica, indutiva, estruturalista subjetiva e orientada para o processo, própria da antropologia social (Carmo & Ferreira, 2008, p. 195).

O mundo está repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios que conduzem ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa. O mundo é então visto

como uma rede de relações envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação (Morin, 2017). A noção de paradigma, apresentada por Edgar Morin é diferente da que foi apresentada por Thomas Kuhn, o paradigma é constituído por "um certo tipo de relação lógica extremamente forte entre noções mestras chave e princípios chave" (Morin, 2017, p. 85), sendo eles que comandam todos os propósitos. Um paradigma seria "um tipo de relação lógica de inclusão, conjugação, disjunção e exclusão entre um certo número de noções ou categorias-mestras" (Morin, 2017, p. 162). Mas, Morin fez notar que um paradigma é, também, o produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico e civilizacional, e que a complexidade corresponde à correlação do progresso da ordem, da desordem e da organização.

O Edgar Morin referiu que a hiperespecialização do paradigma tradicional, se fechava em si mesma, sem se integrar na problemática global ou na conceção de conjunto do objeto, considerando apenas um aspeto ou uma parte (Morin, 2002c). Este autor procurou na complexidade a chave para uma compreensão nova da realidade. O princípio básico do pensamento complexo é a procura de uma perceção do mundo numa nova ótica. Há sempre uma interdependência entre o objeto do conhecimento e o seu contexto "as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas" (Morin, 2002c, p. 42). O pensamento complexo articula domínios e aspira a um conhecimento multidimensional (Morin, 2017). Assim, o paradigma tradicional separa e reduz, enquanto o paradigma da complexidade reúne e distingue.

Sérgio Franco (2012) realça o papel importante de Wilhelm Dilthey, como um pensador muito importante do final do século XIX, cujo trabalho foi durante um longo tempo desconhecido. Sérgio Franco refere que não se pode pensar criticamente nas ciências humanas sem recorrer a Wilhelm Dilthey e considera que

> Dilthey é um titã que resiste à completa absorção dos estudos humanos em uma abordagem unificada pelos princípios do positivismo. Ele diz *não* a isto, sustenta a especificidade dos estudos científicos e filosóficos do humano, destacando que as *humanas* compreendem (*verstehen*) e as *ciências naturais* explicam (*erklären*) (Franco, 2012, p. 15).

O pensamento de Wilhelm Dilthey sustenta que a relação entre as ciências humanas e as exatas tem continuidade e descontinuidade e que não devem ser separadas uma vez que ambas são ciência, embora não convenha que sejam muito próximas uma vez que têm o objeto de estudo muito diverso, pelo que "não se trata apenas de reconhecer as influências das ciências naturais nas humanas. O inverso também é verdade. Humanas e naturais interpretam o seu objeto de estudo" (Idem, 2012, p. 15). Deste modo, Dilthey não opõe nem iguala ciências

humanas e ciências naturais. As "diferenças são, sobretudo, de grau e de intensidade, menos que de radical diferença" (Idem, 2012, p. 15). Realça-se que Wilhelm Dilthey apresentou esta relação entre as ciências sociais e humanas antes da ciência e do paradigma tradicional, ser questionado no início do século XX e que acabou por acelerar a sua rutura nas últimas décadas. Começou então uma crise paradigmática que conduziu a um novo paradigma com o foco na visão do ser complexo e integral. As disputas epistemológicas entre Popper, Kuhn, Lakatos e outros epistemólogos ignoraram sempre a complexidade (Morin, 2017; Pereira, 2004). As teorias complexas começaram a apontar para um futuro diferente para todas as áreas das ciências, perante as questões de incerteza, ruído e crise.

As descobertas da própria ciência, durante quase três séculos de determinismo, racionalismo, univocidade e de conceção mecânica do mundo, encontraram fenómenos que não se conseguiam explicar (Francelin, 2003). As raízes históricas do que se considera atualmente como o paradigma da complexidade remontam às pesquisas desenvolvidas no *Biological Computer Laboratory*, fundado por Heinz von Foerster na Universidade de Illinois, em 1956. Nesta universidade norte-americana foram realizados diversos estudos de aprofundamento de temas como a causalidade circular, a autorreferencia e o papel organizador do acaso, mesclando conhecimentos da biologia e da cibernética. Entre 1960 e 1962, foram publicados os primeiros estudos, que abordaram o ponto de vista cibernético e a dinâmica operacional dos sistemas auto-organizadores. Na primeira dessas publicações, pode ser encontrado o texto reconhecido como fundador desse tema, *On Self-Organizing Systems and their Environments,* elaborado por von Foerster em 1960 (Serva, 1992). Na opinião de Maurício Serva (1992), o rigor destes estudos que não estavam direcionados para sair dos campos científicos, nos quais tiveram origens, conduziu-os para o contexto sociopolítico da pós-modernidade, a partir dos anos setenta, e começaram a envolver-se nas ciências do homem.

A palavra *complexus* significa "aquilo que está ligado em conjunto, aquilo que é tecido em conjunto" (Morin, 2001b, p. 495). O incómodo teórico-prático da simplificação do real foi problematizado especialmente por Ilya Prigogine, Henri Atlan e Edgar Morin, passando-se, então, a dar importância ao pensamento complexo nas ciências sociais e humanas (Minayo, 2011). Deste modo, as teorias complexas começaram a apontar para um futuro diferente para todas as áreas das ciências, perante as questões de incerteza, ruído e crise. A complexidade está associada, ao mesmo tempo, com o tecido comum e com a incerteza. Na década de setenta, a preocupação com a complexidade começou com o biólogo austríaco Ludwing Von Bertalanffy, quando apresentou, em 1972, a sua teoria geral dos sistemas, onde fez a crítica da visão

fragmentada e cartesiana das ciências das diferentes áreas. Foi o primeiro a acreditar que entre estes campos existe uma relação sistémica e de interdependência (Von Bertalanffy, 1977).

O químico russo Ilya Prigogine elaborou a sua teoria das estruturas dissipativas e o seu trabalho fez a ponte entre as ciências naturais e sociais, e entre a teoria geral dos sistemas e a termodinâmica (Minayo, 2011). Desenvolveu conceitos fundamentais para a teoria da complexidade como o indeterminismo dos sistemas não lineares; o problema da incerteza e da instabilidade na estrutura dos seres vivos; e a auto-organização. A sua ideia central sobre a complexidade apoia-se nas teorias de auto-organização dos seres vivos (Prigogine, 2003).

O biólogo e filósofo argelino, Henri Atlan, desenvolveu diversos estudos sobre o comportamento das células e da sociedade, e foi o grande pensador da teoria da complexidade e da auto-organização dos seres vivos. Assim, a sua ideia central sobre a complexidade apoia-se nas teorias da auto-organização dos seres vivos, onde as estruturas podem emergir da própria dinâmica dos elementos que a constituem (Atlan, 1992). No final do século XX, conseguiu comprovar que, desde que sejam pré-existentes certas circunstâncias, é justamente o ruído que introduz uma novidade nos seres vivos, que permite que eles se adaptem às mutáveis situações do ambiente, melhorem o seu desempenho e ganhem mais complexidade.

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin foi e é considerado o pensador da teoria da complexidade para as áreas humanas e sociais. Na maioria dos seus textos, faz a crítica da visão cartesiana no mundo e orienta uma nova forma de olhar, pesquisar e atuar perante a realidade dos que trabalham com as ciências sociais e humanas. Refere este autor que a "inteligência cega é a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista que destrói a complexidade do mundo em fragmentos distintos, fraciona os problemas, separa o que está unido, unidimensionaliza o multidimensional" (Morin, 2003b, p. 51). Edgar Morin refere ainda que a complexidade reconhece a parte da desordem e do imprevisto em todas as coisas e também reconhece uma parte inevitável da incerteza no conhecimento, conduzindo ao fim do saber absoluto e total. Assim, a complexidade está associada, ao mesmo tempo, com o tecido comum e com a incerteza.

O paradigma da complexidade, na perspetiva apresentada por Morin (2017), surge do conjunto de novas conceções, visões, descobertas e reflexões que vão conciliar-se e juntar-se. Nas palavras deste autor, se "o pensamento simplificador se baseia sobre o domínio dos dois tipos lógicos de operação, a disjunção e a redução (…) então, os princípios do pensamento complexo serão necessariamente de distinção, conjugação e implicação" (Morin, 2017, p. 112).

Boaventura Sousa Santos refere-se a este novo paradigma, como o "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente" (Sousa Santos, 2008, p. 60). Este paradigma, na opinião deste autor, não pode ser apenas um paradigma científico (do conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (de uma vida decente).

A epistemologia da complexidade tem muito a contribuir no "processo de *resgate da parte* na teoria das organizações" (Serva, 1992, p. 33). Maurício Serva apresenta três razões que dão sentido ao que expôs, em primeiro lugar, porque o conceito de organização não é construído com um caráter simplificador, ou seja, por redução e disjunção, o que equivale a dizer que a organização é assumida como complexa por natureza. Em segundo lugar, a epistemologia complexa insere o sujeito no contexto da construção das realidades, como também na produção científica, incorporando seriamente a subjetividade, indicada por Spink (cultura e mudança) como uma dimensão que toma as organizações menos objetivas e simples do que poderia parecer, e, em terceiro lugar, a lógica complexa faz considerações que poderão revelar-se frutuosas no aprofundamento da questão parte-todo. Deste modo,

> *O todo é menos que a soma das partes*, porque estas, sob o efeito das coações resultantes da organização do todo, perdem ou veem inibir-se algumas de suas qualidades ou propriedades; (...) a consciência de si só emerge nos indivíduos. Neste sentido, *as partes são eventualmente mais que o todo*, (...) o progresso não está necessariamente na constituição de totalidades cada vez mais amplas; pode estar, pelo contrário, nas liberdades e independências de pequenas unidades. A riqueza do universo não está na sua totalidade dispersiva, mas nas pequenas unidades reflexivas desviadas e periféricas que nele se constituíram. (...) *O todo é insuficiente*, o que decorre de tudo quanto precede (Morin, 2000, pp. 142-143).

Qualquer paradigma é precedido por uma visão do mundo que está na base da sua construção, pelo que haverá sempre quem o rejeite sem maiores argumentações (Serva, 1992). Maurício Serva (1992) considera que os cientistas que investirem no desenvolvimento deste paradigma poderão ter um grande avanço no seu trabalho científico. Assim, provavelmente, a esfera organizacional talvez seja aquela em que os "homens compartilhem, em maior grau, ambiguidades, paradoxos, conflitos, ambivalências, talvez seja essa uma marca inelutável da pós-modernidade. Um paradigma que permita penetrar nesses paradoxos, jogando o seu jogo através de uma lógica também paradoxal, será sempre bem-vindo" (Serva, 1992, p. 35). A emergência do "paradigma da complexidade é uma tentativa de superar os impasses conceituais, lógicos e epistemológicos que disciplinas como biologia, cibernética, físico-química, teorias da comunicação, dentre outras, criaram a partir de seus próprios desenvolvimentos" (Serva, 1992, p. 27).

5.1.1. O pensamento complexo

> Conciliar unidade e diversidade, continuidade e ruturas é tarefa do pensamento complexo que, semelhante aos sistemas lógicos, é incompleto (Piqueira, 2018, p. 368).

A insustentável complexidade do mundo está diante dos nossos olhos e Edgar Morin insiste na necessidade de compreender que a realidade que nos rodeia é complexa e que os problemas não podem ser analisados isoladamente. A complexidade é um processo onde diferentes domínios interferem uns com os outros (técnico, científico, demográfico, económico, psicológico, mitológico e religioso), e que, perante as dificuldades e incertezas, existe um risco importante de "homogeneização, de unificação ou de retorno à base nacional e tribal" (Martins, 2009, p. 496). A teoria da complexidade é um termo genérico para "explicar a convergência de vários movimentos epistemológicos da ciência contemporânea" (Minayo, 2011, p. 47).

É possível que a intenção de Edgar Morin, ao longo da sua obra, quando expõe o pensamento complexo, seja justamente a de "alertar para a próxima existência da complexidade, contrapondo-se ao convencionalismo científico" (Francelin, 2003, p. 65). Parece que quando acontece um evento caracterizado por *ruído*, a informação fragmenta-se, e partes destes fragmentos podem perder o seu sentido, provocando desordem num processo supostamente ordenado. Assim, sendo o ruído uma possível desordem, significa que possui uma ordem e, dessa forma, o ruído também pode ser uma informação. O ruído pode servir para ilustrar um possível problema da própria ciência da informação, no qual talvez figure a necessidade de "esta última (...) rever seus princípios e fundamentos de construção científica (...) e que poderiam ser tratados não apenas pela ótica lógica, mas também pela ótica ilógica, levando-se em consideração os fatores como o ruído, a desordem e a complexidade" (Francelin, 2003, p. 66). Uma característica do pensamento complexo consiste em entender a impossibilidade e a necessidade de uma totalização, e de uma unificação, enquanto se acredita no inacabado de todo o conhecimento. É importante superar o pensamento que isola e separa, para construir um pensamento complexo que une e distingue (Pereira, Pereira & Carrão, 2008). Os desafios da complexidade estão em todo o lado. E, se queremos "um conhecimento pertinente precisamos de religar, contextualizar e globalizar as nossas informações e os nossos saberes, ou seja, procurar um conhecimento complexo" (Morin, 2002b, p. 497).

Para compreender o paradigma da complexidade, é importante considerar também as três etapas da complexidade apresentadas por Morin (2017). A primeira, *um todo é mais do que a soma das partes que o constituem*; a segunda, *o todo é menos que a soma das partes*; e a

terceira, *o todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes*. Edgar Morin apresenta ainda as causalidades da complexidade, que se encontram em todos os níveis de organização complexa, que são a *causalidade linear* onde "tal causa produz tais efeitos" (Morin, 2017, p. 125), a *causalidade retroativa* que efetua a sua produção em função das suas necessidades exteriores, que pode retroagir para estimular ou fazer retroceder a produção de objetos e de serviços, e a *causalidade recursiva* onde "o produto é produtor daquilo que produz" (Morin, 2017, p. 126). Assim, estas três causalidades conduzem a um circuito em espiral, onde não existe de um lado o indivíduo e do outro a sociedade, mas "os indivíduos, nas suas interações produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem" (Idem, 2017, p. 126).

Todo o universo é "um cocktail de ordem, desordem e organização" (Morin, 2017, p. 129) e tem de ser visualizado no interior de sistemas de ordem e desordem, inserido em redes de interação e organização formadoras de uma matriz tetragramática (Morin, 2000). O tetragrama organizacional de Edgar Morin demonstra a conceção do universo a partir de uma dialógica entre os termos de ordem, desordem, interação e organização (figura 26).

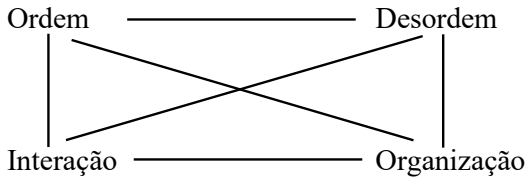


Figura 26 - Tetragrama organizacional de Edgar Morin

Fonte: Morin (2000, p. 204)

Para conseguirmos compreender melhor o pensamento complexo de Edgar Morin, é fundamental conhecer os seus principais conceitos, plasmados em diversas das suas obras (Morin, 2017; 2009; 2005; 2003a; 2003b; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2001a; 2001b; 2000; 1996). A *ordem* é tudo o que é repetição, constância e invariâncias, e que está associada à relação altamente provável. A *desordem* é tudo o que é irregularidade, desvio, aleatório, é a imprevisibilidade. A *organização* possui elementos influenciadores, tanto internos, como externos, que devem ser entendidos em termos da disposição das relações entre componentes ou indivíduos, produzindo uma unidade complexa que garante a solidariedade relativa destas ligações e a possibilidade de duração, apesar das perturbações aleatórias. As *interações* são as ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenómenos que estão presentes ou que se influenciam. Edgar Morin apresenta a sua ideia de organização como "o conhecimento do todo precisa do das partes que precisam do conhecimento do todo" (Morin, 2001b, p. 494). Toda a obra de Morin conduz a um profundo

processo de reflexão, que passa da crise (conceitual), à solidariedade (união), que promove novas formas de pensar a realidade, na sua complexidade inerente e novas formas de dialogar (estratégia) com o mistério do mundo (Estrada, 2009).

O conceito de "*ordem* transcende a antiga ideia de estabilidade, permanência, imutabilidade e constância. Sustenta-se a ideia das *interações mútuas*, o que significa que nada existe sem influências internas e externas e a sua interdependência. A *desordem* vai além do acaso, apesar de admiti-lo sempre. Para que haja separação, instabilidade, inconstâncias" (Fedichina, 2001, pp. 240-241; Morin, 2000, p. 222).

As relações dinâmicas, as interdependências dialógicas e recursivas dos elementos complexos, a causalidade não linear, a autofinalização e a regulação dos sistemas vivos conduzem-nos à construção de novas lógicas de intervenção e de inteligibilidade dos sistemas sociais e das políticas que os suportam (Ambrósio, 2009; Morin, 2005). Nas palavras de Teresa Ambrósio, os efeitos dominantes das novas tecnologias, que nos invadem pela informação à escala planetária, e do sentido do "triunfo do pan-tecnicismo, temos necessidade de outros quadros epistemológicos para fazer emergir uma nova lógica do político em direção a outro futuro" (Ambrósio, 2009, p. 490).

Se o conhecimento existe, é porque é organizacionalmente complexo. É essa organização complexa, simultaneamente "fechada e aberta, dependente e autónoma, que pode construir traduções a partir de uma realidade sem linguagem" (Morin, 2009, p. 515). Edgar Morin refere que o reconhecimento dessa complexidade não requer apenas a atenção às complicações, aos entrelaçamentos, às inter-retroacções, aos acasos que tecem o fenómeno do conhecimento, requer mais ainda do que o sentido das "interdependências e da multidimensionalidade do fenómeno cognitivo, e mais ainda do que o afrontamento dos paradoxos e antinomias que se apresentam ao conhecimento desse fenómeno" (Morin, 2009, p. 515).

5.1.2. A educação para a complexidade e a escola complexa

> Tudo se junta...
> Simultaneamente ato e substância, sensibilidade e mobilidade, e forma também,
> Tão estreitamente juntas.
> Pela natureza viva,
> Forma, substância, ação, passando sem cessar de uma para a outra
> (Le Moigne, 2009, p. 400).

A cibernética, as teorias dos sistemas vivos, a modelização da complexidade, que nasceram nas últimas décadas, deram lugar a um "movimento de reflexão política e social que

renovou completamente as abordagens ideológicas marxistas e liberais do pós-guerra e nos tornou possível a formulação de novas lógicas políticas" (Ambrósio, 2009, p. 485). Hoje, as teorias dos sistemas ajudam-nos a pensar nas interdependências à escala global ao nível da economia, da cultura, da religião e da identidade, permitindo compreender que não é a adição dos diferentes pontos de vista e as contribuições parciais, que nos ajuda a compreender a globalidade de um problema real (Ambrósio, 2009). Para Teresa Ambrósio, o que é difícil, para encontrar uma solução para os problemas, tanto para os indivíduos como para o desenvolvimento humano, é uma "visão holística, ampla, aberta dos problemas atuais (saúde, segurança, urbanização, ambiente, educação, família, etc.), mas coerente, tomando em consideração as relações dinâmicas e recursivas entre todos os diferentes domínios" (Ambrósio, 2009, p. 486).

A complexidade e a abordagem sistémica aparecem como uma chave útil para a reforma do nosso pensamento (Morin, 2005). Mas, a ação dos sistemas sociais e vivos não é um processo linear, mas é feita de comportamentos autónomos socializados pela informação (Ambrósio, 2009). Para a compreensão desta abordagem sistémica, numa organização é necessário fazer a sua análise organizacional, considerando as características desse sistema. Yves Bertrand e Patrick Guillemet (1988), destacam dez dessas características: a abertura, a complexidade, a finalidade; o tratamento; a globalidade; o fluxo; a regulação; a retroação; o equilíbrio; e a entropia. Estes autores falam destas características, numa abordagem sistémica em comparação com uma abordagem analítica (quadro 6).

Quadro 6 – Abordagens analítica e sistémica

	Abordagem Analítica	**Abordagem Sistémica**
1	Isola e concentra-se sobre os seus elementos	Relê e concentra-se sobre as interações entre os elementos
2	Considera a natureza das interações	Considera os efeitos das interações
3	Apoia-se na precisão dos pormenores	Apoia-se sobre a perceção global
4	Modifica uma variável simultaneamente	Modifica grupos de variáveis simultaneamente
5	É independente da duração e os fenómenos considerados são reversíveis	Integra a duração e a irreversibilidade
6	A validação dos factos realiza-se pela prova experimental no quadro de uma teoria	A validação dos factos realiza-se por comparação do funcionamento do modelo com a realidade
7	Os modelos são preciosos e pormenorizados, mas dificilmente utilizáveis na ação.	Os modelos são insuficientemente rigorosos para servir de base ao conhecimento sistémico, mas são utilizáveis na ação.
8	É uma abordagem eficaz quando as interações são lineares e fracas	É uma abordagem eficaz quando as interações são não-linerares e fortes.
9	Conduz a uma ação programada nos seus mais pequenos pormenores	Conduz a uma ação segundo objetivos
10	Insiste no conhecimento dos pormenores, mas perde de vista os objetivos geraia	Insiste mais no conhecimento das intenções do que dos pormenores.

Fonte: Própria adaptada de Bertrand & Guillemet (1988, p. 61)

A abordagem sistémica consiste no "isolamento de um sistema, na sua decomposição em partes, na análise das suas partes e na inferência de propriedades a propósito do sistema inteiro" (Bertrand & Guillemet, 1988, p. 60). A abordagem analítica consiste em "decompor um todo em elementos constituintes e, em seguida, estudá-los um de cada vez" (Idem, 1988, p. 60).

As diversas disciplinas que estudam a sociedade mostram-nos que ela não é organizada, nem apresenta qualquer tendência para uma estrutura hierarquizada, ordenada e fechada. Mas, pelo contrário, é conflitual, desconexa e frequentemente caótica (Ambrósio, 2009). Surge então uma nova lógica política que apela à "integração do pensamento sistémico e da modelização da complexidade nos processos de tomada de decisão e de condução dos programas e projetos de ação" (Ambrósio, 2009, p.487).

> Quase sempre, o decisor, o homem de ação, o cidadão, rejeitam as análises complexas, as visões sistémicas, holísticas, bem como a tomada em consideração das dinâmicas espaciotemporais e exigem dos especialistas estratégias parcelares, aceitando, à falta de melhor, a objetividade dos indicadores quantitativos, dos *rankings* de desempenho, dos algoritmos de avaliação, dos 'rácios' de controlo. Um certo pragmatismo parece impor-se (Ambrósio, 2009, p. 487).

A complexidade é um ponto de encontro recente entre várias ciências e o seu surgimento responde a dinâmicas modernas e pós-modernas que, anteriormente, não tinham sentido, pelo que o mundo onde o "número de pessoas aumenta, a educação e o pensamento estão mais acessíveis e o livre-arbítrio se constitui como um valor generalizado não pode ser o mesmo mundo de antes" (Silva, 2016, p. 8). Nuno Silva refere que a perspetiva da complexidade levou a uma mudança significativa nos modelos de análise da realidade e contribuiu para que se passasse dos modelos estáticos causa-efeito ou dos modelos binários (sim/não, certo/errado), para modelos que consideram os processos locais de interação, a liberdade dos agentes e o contexto e, portanto, que se centram na cooperação e nas decisões locais como fonte de adaptação. Pensar o fenómeno educativo ultrapassa o esquema da causalidade linear, uma vez que todo o ato educativo se situa num contexto muito mais vasto, onde entram em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, etc. em interação permanente (Sousa, 2000).

Partindo então das bases teóricas do paradigma científico dominante, pretendemos apresentar a proposição de uma educação voltada para a complexidade. A riqueza do pensamento moriniano, envolve todos os fenómenos da vida humana e, de modo especial, a "educação e seus desdobramentos na formação do homem, das sociedades e das suas estruturas

constitutivas, historicamente fundadas sobre dicotomias excludentes" (Rodrigues, 2008, p. 91). Para Zita Rodrigues uma educação voltada para a complexidade deverá apresentar uma "arquitetura curricular contributiva à emancipação e autonomia, aos desempenhos cidadãos, ao êxito e sucesso profissional ética e esteticamente situados, em cenários contextualizados e abertos, flexíveis e dialogais" (Rodrigues, 2008, p. 92). A visão paradigmática da complexidade na educação implica novas formas de solidariedade e de cooperação nas relações humanas, onde se deve reconhecer a diversidade dos fenómenos da natureza e o ser humano como um "indivíduo com multidimensionalidades, ou seja, dotado de múltiplas inteligências e com diferentes estilos de aprendizagem" (Behrens & Oliari, 2007, p. 64). Os fenómenos educacionais devem ser percebidos como processos, na complexidade das suas inter-relações que estão em permanente mudança e transformação (Moraes, 1997).

No paradigma da complexidade a educação e a aprendizagem devem ser consideradas de acordo com a problemática da consciência, e do inacabado, e o desafio será o de fazer com que o conhecimento seja permanentemente visitado e revisitado, fortalecendo uma perceção global do pensamento (Pereira, Pereira & Carrão, 2008). A educação tem um papel importante neste paradigma, ao nível da formação de um homem mais humano e crítico, e com um maior domínio da realidade. O educar na era da complexidade, exige um salto do abstrato para o concreto, e o estabelecimento de relações lógicas e dialógicas na problematização dos factos da realidade (Pereira, Pereira & Carrão, 2008).

Uma educação para a complexidade necessita de uma reforma que permita passar para um paradigma de implicação mútua e de distinção (Pereira, Pereira & Carrão, 2008). Para estes autores, a educação, na perspetiva da complexidade, poderá cumprir o seu papel orientado para a construção e reconstrução de histórias, e experiências pessoais, uma vez que necessitamos de um conhecimento que saiba juntar e contextualizar. A escola é um espaço importante para o encontro entre o "saber popular e o saber acumulado pela humanidade, chamado saber científico. Espaço de apropriação e de aprender a produzir novos conhecimentos" (Grein & Goméz, 2020, p. 138). Edgar Morin, num trabalho que desenvolveu para a UNESCO, referiu que a educação do futuro exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de reunir ciências e humanidades, apresentando os sete saberes que são necessários para o futuro: i) um conhecimento capaz de criticar o próprio conhecimento; ii) discernir as informações chave, tendo claros os princípios do conhecimento pertinente; iii) ensinar a condição humana; iv) ensinar a identidade terrena; v) enfrentar as incertezas; vi) ensinar a compreensão; vii) a ética do género humano (Morin, 2002b).

Há um conjunto de estudos que parecem apontar que as escolas têm caraterísticas de sistemas adaptativos complexos (SAC). Na opinião de Nuno Silva (2016), isto não é surpreendente, tendo em conta o caráter humano, diverso e aberto das organizações educativas. Algumas caraterísticas SAC são auto-evidentes: "as escolas estão embebidas em sistemas mais largos (e.g., comunidade, sistema educativo) e são constituídas por inúmeros agentes autónomos e interdependentes (e.g., alunos, encarregados de educação, professores, entidades nacionais, teorias pedagógicas, entidades supranacionais, políticas, etc.)" (Silva, 2016, p. 18). Afirma este autor que mesmo caraterísticas como a imprevisibilidade, a modularidade e o controlo distribuído parecem ser extraídas das caraterísticas dos relacionamentos humanos e da autonomia das pessoas, famílias e entidades. Leonor Lima Torres (2008) refere que a escola pública nunca, como nos dias de hoje, "se viu confrontada com tantas diversidades culturais, sociais, políticas e ideológicas, que (...) colocam numa permanente tensão face à necessidade de preservar a sua matriz identitária, historicamente sedimentada" (Torres, 2008, p. 59). Salienta a autora que é justamente perante este dilema estabelecido entre os fatores de ordem externa que quotidianamente invadem as escolas (administração central e periférica, comunidades locais, entre outros) e os fatores de natureza interna à escola (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, costumes, tradições) que se jogam novas possibilidades de repensar o desenvolvimento democrático das escolas.

Nuno Silva (2016) considera que as escolas têm ciclos formais e informais de feedback que possibilitam a sua reorganização e mesmo tendo regras objetivas e claras, estas são influenciadas por normas sociais próprias que formam a cultura escolar e que influenciam os agentes. As escolas mudam constantemente, com vários "graus de intensidade e frequência, tanto por fatores controlados pelas escolas (e.g. planos de ação) como por fatores não controlados (e.g. mudanças sociais e económicas)" (Silva, 2016, p. 18). As escolas estão também sujeitas a constrangimentos de controlo hierárquicos e de recursos que delimitam o campo e as prioridades da mudança. Gracinda Hamido (2007) atribui às escolas o poder de mudar, como elemento inevitável de uma ecologia viva e reflexiva. A autora considera que a génese da cultura das escolas reside nas interações e negociações entre as pessoas, os agentes e as ideias, num jogo de adaptações, confrontos e aproximações. Considera também a existência de uma partilha de responsabilidades na construção da cultura organizacional, colocando as interações no centro da liderança, onde o líder deixa de ser um lugar individual, unidirecional e hierárquico, para surgir como uma relação líder-seguidores, alicerçada nas trocas sociais.

A imagem de escola como entreposto cultural (figura 27), apresentado por Leonor Lima Torres (2008), mostra que as organizações escolares se caracterizam por "elevados fluxos de informação e de conhecimento, de objetivos e finalidades diferenciados, de orientações e de regras de diversa índole, de racionalidades e de interesses diversos, de atores sociais com distintos papéis e funções, de interferências múltiplas, provenientes das diversas rotas do fora político e do multifacetado fora comunitário" (Torres, 2008, pp. 64-65). Mas, realça a autora, o tempo relativamente longo proporcionado pela

> convivência e pela interação dos atores no contexto escolar, com as implicações que estes processos acarretam na socialização e na construção e reconstrução de redes de significados individuais e coletivos, assim como na aprendizagem dos artefactos simbólicos que sedimentam a identidade organizacional (Torres, 2008, p. 65).

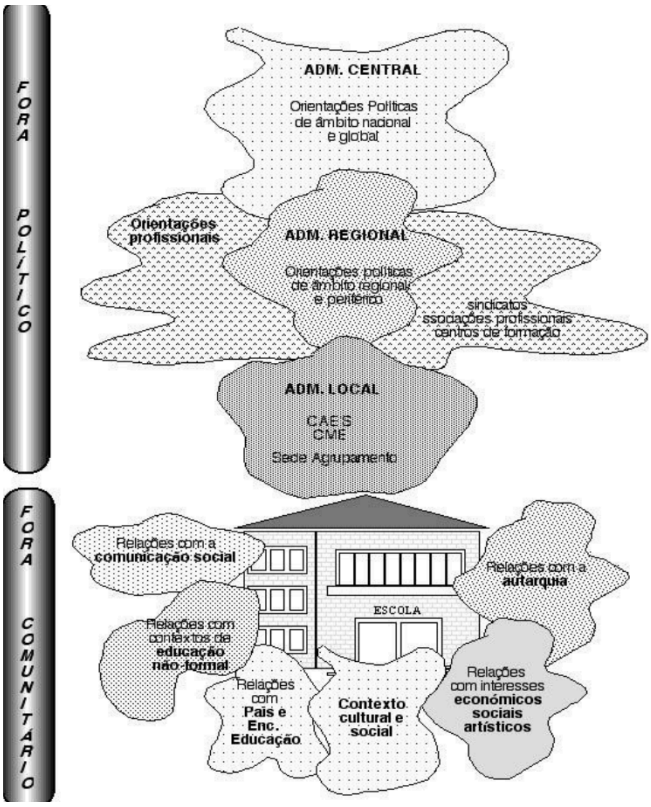


Figura 27 – Escola como entreposto cultural

Fonte: Torres (2008, p. 65)

A escola como entreposto cultural, mostra as lógicas culturais entre os vários espaços-tempos do *fora político* situados e sobrepostos na complexa hierarquia da administração pública da educação (central, regional e local) e do *fora comunitário*, atravessa racionalidades, interesses e lógicas de poder distintas e, por vezes, contraditórias (Torres, 2008, p. 66). É possível verificar algumas instâncias mais significativas do ponto de vista da natureza e da

intensidade com que estabelecem relações (de poder, de colaboração e de negociação) com o espaço escolar, como a autarquia, os pais e encarregados de educação, a comunicação social, os interesses económicos, sociais e políticos da região, os contextos de educação não-formal (ATLs, centros de estudo, clubes desportivos, escolas de música, etc.). Assim, a escola está no centro de confluência cultural e é um "contexto propício e propiciador do desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e na memória coletiva da instituição" (Idem, p. 66).

A cultura co-construída e as responsabilidades partilhadas implicam que a mudança seja uma ação coletiva, o que traduz a interdependência entre os agentes, num processo de reflexão que confronta a realidade com os sonhos e desejos e apela a colaborações e aprendizagens organizacionais (Hamido, 2007). Leonor Lima Torres (2008) considera que a análise do impacto do exterior (foras) sobre os vários dentros escolares revela-nos "distintas formas de reação aos inputs culturais e normativos, em função das especificidades dos contextos formais de ação: Conselho Diretivo/Executivo, Conselho Pedagógico, Assembleia e Direção de Turma" (Torres, 2008, p. 66).

Pelo exposto anteriormente, pode dizer-se que não existe de um lado o indivíduo e do outro a sociedade, confirmando o que nos diz Edgar Morin (2017) que são os indivíduos, nas suas interações que produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Este autor apresenta o seu tetragrama organizacional que indica que todo o universo funciona na ordem, desordem, interação e organização (figura 26). Este seu pensamento complexo ao ser transporto para as escolas enquadram-se na imagem da escola como entreposto cultural (figura 27) apresentado por Leonor Lima Torres (2008). As escolas são organizações complexas que são simultaneamente fechadas e abertas, dependentes e autónomas tal como nos referiu Edgar Morin (cf. 234-236), onde a *ordem* é tudo o que é repetição, a *desordem* é tudo o que é irregularidade, desvio e imprevisibilidade, a *organização* corresponde aos elementos influenciadores internos e externos e as *interações* são as ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, fenómenos que estão presentes ou se se influenciam.

Os desafios que se colocam às escolas são de grande complexidade, pelo que precisamos de "religar, contextualizar as nossas informações e os nossos saberes, ou seja, procurar um conhecimento complexo" (Morin, 2002b, p. 497). A educação precisa de recuperar o equilíbrio entre a intuição e a razão propondo um ensino e uma aprendizagem que conduza à

produção do conhecimento autónomo, crítico e reflexivo, e à construção de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna e solidária (Behrens & Oliari, 2007). Todo o conhecimento adquirido sobre o conhecimento "torna-se um meio de conhecimento iluminando, o conhecimento que permitiu adquiri-lo" (Morin, 2009). Edgar Morin propõe um "diálogo trinitário entre o conhecimento reflexivo (dimensão epistemológica), o conhecimento empírico ligado à prática (dimensão pragmática), e o conhecimento do valor do conhecimento (dimensão ética) para constituir o ciclo fechado, sempre realimentado em conhecimentos e reflexões, do conhecimento do conhecimento" (Morin, 2009, p. 516). Assim, o

> conhecimento do conhecimento requer um pensamento complexo, o qual requer necessariamente o conhecimento do conhecimento: ação, ciência e consciência passando sem cessar de uma para a outra. É no centro do problema do conhecimento que a autogeração de um método apto a pensar a complexidade pode realizar essa etapa decisiva (Morin, 2009, p. 516).

5.2. – Metodologia

> Hoje em dia, é o debate paradigmático que mobiliza o interesse dos especialistas, uma vez que as metodologias só têm sentido no contexto de uma problematização mais vasta de cariz epistemológico (Estrela & Nóvoa 1999, p. 8).

O homem é o único ser capaz de imaginar ações e reações de forma simbólica e de diferenciar experiências no tempo. Por isso, o homem conseguiu desenvolver o *conhecimento*, "ao pensar, ordenar, prever e interpretar, o homem estabeleceu com o mundo uma relação dotada de significados e, assim, um conhecimento" (Guerra, 2014, p. 4). Este conhecimento sobre o mundo transformou-se em cultura e cada grupo, ao compartilhar as suas experiências, está a criar formas de sociabilidade diversas, com as suas particularidades, com os seus símbolos, sendo transmitidas de geração em geração. De acordo com Elaine Guerra (2014), os homens desenvolvem conhecimentos conforme as suas necessidades.

A ciência moderna surgiu no século XVII, tendo sido as contribuições de René Descartes fundamentais para o pensamento moderno, ao procurar unificar a física e a astronomia, a partir do uso da matemática na investigação científica. No *Discurso do Método*, Descartes apresentou os preceitos para uma boa condução do entendimento: não se tomar como verdadeiro aquilo que não for certo e evidente em absoluto; analisar uma ideia, decompondo-a nos seus elementos, nas suas menores partes possíveis; ordenar os pensamentos, começando pelos mais simples e mais fáceis de conhecer, para aos poucos, chegar ao conhecimento dos mais compostos e complexos; procurar a visão sintética da cadeia das razões para se ter, na medida do possível, uma visão do todo, uma compreensão daquilo que se pretende estudar

(Guerra, 2014). Foi desta forma, que surgiu o princípio básico do método científico na investigação.

A investigação científica nas ciências sociais foi construída inicialmente com base em duas antinomias, a antinomia entre passado e presente, e a antinomia entre disciplinas ideográficas e nomotéticas. Depois, surgiu a terceira antinomia, entre o mundo civilizado e o mundo bárbaro (Wallerslein et al., 1996). Esta tendência para a "auto-organização a partir de situações relativamente caóticas pode servir-nos de incentivo, para que apoiemos outras tendências idênticas que venham a ocorrer fora dos caminhos já aceites do sistema universitário mundial" (Wallerslein, et al., 1996, p. 141). O conhecimento, no domínio das ciências sociais e humanas, tal como refere Jesus Sousa (2000), exige um processo hermenêutico deveras complexo, que deve ter em consideração as intenções, as motivações e as expectativas dos sujeitos que observam e que são observados.

Em Portugal, a arte de fazer ciência ainda é muito reduzida e pouco inovadora, na perspetiva de António Figueiredo (2010). Este autor recorre a uma metáfora para dar sentido a estas suas ideias, a Ciência é como uma corrida de estafetas, "onde cada atleta recebe um testemunho e o leva, esforçadamente, a outro atleta, que se ultrapassa a si próprio para, por sua vez, o entregar ao atleta seguinte" (Figueiredo, 2010, p. 7). António Figueiredo faz ainda, uma referência a Daniel Boorstin, uma vez que este historiador norte-americano referencia, regularmente, uma outra metáfora, para exprimir esta realidade, a dos Descobrimentos Portugueses. Refere este autor que a Escola de Sagres foi o embrião das formas modernas de fazer Ciência, uma vez que o esforço sistemático dos exploradores e marinheiros portugueses, ao se aventurarem mais e mais longe, nas etapas seguintes, conseguiram ser portadores de novos saberes, trazer amostras e experiências cada vez mais ricas e, "coletivamente, contribuíram para que se construísse mais e melhor saber" (Figueiredo, 2010, p. 7).

A construção da ciência é um empreendimento coletivo, onde cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então,

> compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura. A revisão da literatura é a resenha desse testemunho, cuidadosamente analisado e estruturado para que os leitores e estudiosos do seu trabalho possam compreender de onde é que o investigador partiu, sobre que pilares construiu as suas propostas e até que ponto foi bem-sucedido na tentativa de ir para além do que já se sabia (Figueiredo, 2010, p. 7).

Quem faz uma revisão da literatura, ou identifica o *estado da arte*, está a cumprir uma das tarefas mais delicadas da Escola de Sagres, quando faz o ponto da situação "sobre tudo o

que já se sabe, para que, na hora de partir para uma nova aventura, fique bem claro de onde se parte e se possa, com mais segurança, descobrir ou construir o que é original e relevante" (Figueiredo, 2010, pp. 7-8)

A revisão da literatura não é um processo acrítico, é um processo de transformação da informação em conhecimento, o que implica uma capacidade de gerir a informação e trabalhá-la, ou seja, *conhecer*. A revisão da literatura pode ser orientada por questões do tipo:

> é um tema que já tem tradição na investigação? Quais os temas relacionados mais importantes? Há algumas *escolas* e/ou *autores* de referência? Houve alguma *descoberta* importante? Houve alguma confirmação ou desconfirmação da *descoberta*? Quais as *questões* levantadas? Quais os *aspetos ignorados*? Quais são as principais *controvérsias* e *debates*? Quais os marcos na evolução do *conhecimento* sobre o assunto? Como tem sido estruturado o conhecimento resultante das investigações? Como é que o conhecimento relativo a este tema tem sido investigado? Que *metodologias* têm sido utilizadas na sua investigação? Onde tem sido *publicado*? O que é conveniente *ainda estudar*? (Cardoso, Alarcão & Celorico, 2019, p. 28).

Numa investigação em ciências sociais e humanas, é fundamental serem considerados dois requisitos: que seja científica (pautada pela sistematização e o rigor); e que seja adequada ao objeto de estudo. Contudo, esta investigação caracteriza-se pela multiplicidade e pela dependência contextual.

> A "*multiplicidade* observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos, e/ou paradigmas. (...) a *dependência contextual* que resulta do facto, inquestionável, do cientista social não poder dissociar-se do contexto sociocultural em que está inserido, partilhando muitas das questões teóricas e metodológicas com outros investigadores, atuando na base de uma especificidade própria, comprometendo-se deliberadamente com determinado rumo na investigação: a ciência atual está intimamente relacionada com os universos sociais em que é produzida. (Coutinho, 2015, p. 7).

A literatura abre o caminho ao conhecimento dos "itinerários que idealmente devem orientar uma investigação" (Torres & Palhares, 2014, p. 15). Embora pouco se sabe como se constroem os objetos de estudo. Albano Estrela e Judite Ferreira (2001) consideram que a questão dos métodos e das técnicas de investigação em educação são cruciais para fazer ciência e pensar a educação em Portugal.

A metodologia é, então, o caminho do pensamento. E o método científico corresponde ao "conjunto de regras que elegemos num determinado contexto, para se obter dados que nos auxiliem nas explicações ou compreensões dos aspetos ou fenómenos constituintes do mundo" (Turato, 2003, p. 153). A ciência tem as suas regras e são elas que "conferem cientificidade e validade ao que é produzido e reproduzido no universo científico. Cada "área do conhecimento

é constituída por um conjunto de técnicas especializadas de pesquisa, que variam conforme a natureza e as características do seu objeto de estudo" (Guerra, 2014, p. 7). Mas todas as áreas do conhecimento compartilham um conjunto de princípios gerais, que denominamos como método científico.

As situações educativas são situações humanas e sociais que têm em comum, como todas as outras situações humanas e socias, a característica de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente "reproduzíveis" (Mialaret, 2010, p. 49). Durante muito tempo, as situações educativas eram analisadas no modelo da relação socrática, hoje sabe-se que a questão é mais complicada, distinguindo-se diversos parceiros: a equipa diretiva, os outros parceiros oficiais, a administração geral dos estabelecimentos de ensino, o psicólogo escolar, os serviços de saúde, os serviços da escola (recreios, refeitórios, atividades socioculturais, etc.), os serviços da comunidade e os pais. Gaston Mialaret salienta ainda que a observação das situações educativas se torna difícil, face à abundância dos dados que é necessário recolher, para se obter uma descrição próxima da realidade, sendo fundamental evitar a confusão entre "o que é e o que deveria ou que poderia ser (...), entre o papel (da observação) do investigador e a do papel (da observação) do inspetor ou a do conselheiro pedagógico" (Mialaret, 2010, p. 58).

A nossa investigação enquadra-se na perspetiva de Isabel Guerra (2006), pois não é linear e determinista, uma vez que analisa uma multiplicidade de fenómenos sociais. Tal como refere esta autora, existem causalidades complexas, onde as metodologias compreensivas "mergulham em universos sistémicos e complexos onde as variáveis (as dinâmicas) identificadas são, simultaneamente, causas e efeitos, dada a interdependência complexa entre os fenómenos sociais" (Guerra, 2006, p. 16). Assim, o recurso à análise de sistemas complexos e aos seus inúmeros instrumentos (como a modelização, permite apoiar o entendimento da complexidade e da interatividade dos sistemas humanos) e permite a passagem para um conceito de causalidade sistémica, ligada a conceções mais interativas da vida social ou à teoria dos sistemas. Esta teoria "postula que não há determinantes causais entre variáveis, na medida em que a sua interação as coloca simultaneamente como causa e efeito dos dinamismos de umas e outras" (Idem, 2006, p.16).

A metodologia da investigação integra, por um lado, os métodos quantitativos, experimentais, explicativos e causais e, por outro lado, encontram-se as abordagens descritas como qualitativas, clínicas, compreensivas e finalistas (Sousa, 2000). O domínio da

metodologia de investigação nas ciências sociais e humanas não é um fenómeno simples e, quanto mais complexo for o fenómeno, mais perigosa será a dicotomização, pelo que a análise deverá ir no sentido da determinação dos analisadores que permitam uma visão completa do fenómeno (Sousa, 2000). Embora muitos investigadores adiram a um paradigma e ao método que lhe corresponde, outros, combinam nos seus trabalhos de investigação, recorrendo aos dois métodos característicos de cada um dos paradigmas (Carmo & Ferreira, 2008, p. 195). Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008) apresentam o *paradigma qualitativo* (recorre a métodos qualitativos; à compreensão do fenómeno; à observação naturalista sem controlo; é subjetivo; perspetiva a partir de dentro; fundamentado na realidade; orientado para o processo; valida os dados 'reais', 'ricos' e 'profundos'; não é generalizável; é holístico; assume uma realidade dinâmica) e o *paradigma quantitativo* (recorre a métodos quantitativos; ao positivismo lógico, procura as causas; medição rigorosa e controlada; é objetivo; perspetiva a partir de fora; não fundamentado na realidade; orientado para o resultado; fiável os dados são sólidos e repetíveis; é generalizável; é particularista; assume uma realidade estável).

Atualmente, a opinião mais consensual defende a existência de três grandes paradigmas na investigação das ciências sociais e humanas: o positivista ou quantitativo; o interpretativo ou qualitativo; o sociocrítico ou hermenêutico (Santos, 2005; Coutinho, 2015). Assim, um projeto de investigação descreve um conjunto flexível de linhas orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico (Aires, 2015). O conceito de paradigma tem sido apresentado, por muitos autores (cf. 226-228). Salientamos a perspetiva de Edgar Morin e do seu paradigma da complexidade que corresponde a um tipo de relação lógica de inclusão, conjugação, disjunção e exclusão entre um certo número de noções ou categorias-mestras (Morin, 2017).

É importante realçar a crítica que Maria Cecília Minayo (2011) faz aos teóricos da complexidade, no campo das ciências sociais e humanas, uma vez que considera que nenhum destes teóricos explicita a "forma do 'fazer' metodológico e das técnicas como acontece na prática da pesquisa tradicional" (Minayo, 2011, p. 52). Refere, ainda, que apesar da extensa lista de obras publicadas por Edgar Morin, este autor nunca especificou a forma do fazer concreto e que a sua preocupação tem sido sempre a de mostrar uma nova forma de olhar a realidade. Esta autora apresenta alguns exemplos de tentativas para tornar prático o pensamento complexo, em especial nas áreas da administração e gestão de empresas (Vasconcellos, 2007), da psicologia (Schenker, 2008), da saúde (Minayo, 2005) e, também, na área das ciências

sociais e humanas sobre a sociedade em rede (Castells, 1999) e da psicanálise (Castoriadis, 1999).

Apesar das críticas apresentadas por Maria Cecília Minayo (2011) a Edgar Morin, este continua a ser uma referência internacional relativa à teoria da complexidade e ao paradigma da complexidade. Edgar Morin (2017) fez notar que um paradigma é, também, o produto de todo um desenvolvimento cultural, histórico e civilizacional, e que a complexidade corresponde à correlação do progresso da ordem, da desordem e da organização. Na realidade, Edgar Morin não expressa na sua longa obra a forma do 'fazer' metodológico e das técnicas a utilizar no seu paradigma da complexidade, mas tal como refere Adrian Estrada (2009), toda a obra de Edgar Morin conduz a um profundo processo de reflexão, que promove novas formas de pensar a realidade, na sua complexidade inerente. Há sempre uma interdependência entre o objeto do conhecimento e o seu contexto "as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas" (Morin, 2002c, p. 42), sendo que o pensamento complexo articula domínios e aspira a um conhecimento multidimensional e realça que o paradigma tradicional separa e reduz, enquanto o paradigma da complexidade reúne e distingue (Morin, 2017). Edgar Morin considera que "os indivíduos, nas suas interações produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem" (Morin, 2017, p. 126) e que todo o universo é "um cocktail de ordem, desordem e organização" (Idem, p.129). Deste modo, o conceito de *ordem* transcende a antiga ideia de estabilidade, permanência, imutabilidade e constância, as *interações mútuas*, significam que nada existe sem influências internas e externas e a sua interdependência e a *desordem* vão além do acaso (Fedichina, 2001; Morin, 2000). Dadas as características do nosso estudo, consideramos que este apresenta um cariz predominantemente qualitativo, mas pela análise detalhada e caleidoscópica que pretende realizar se enquadra no paradigma da complexidade de Edgar Morin.

5.2.1. Problemática e opções metodológicas

> A problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 89).

O que mobiliza a mente humana são os problemas, ou seja, a procura de um entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a procura de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor (Laville & Dionne, 1999). Uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador (Coutinho, 2015). Um problema de investigação é "um desvio consciente entre o

que sabemos e o que deveríamos saber" (Gauthier, 2003, p. 67). A escolha do tema de investigação deverá partir das experiências pessoais do investigador, da sua vida corrente e/ou da vida profissional e, dessa forma, será possível obter uma visão de conjunto dos diferentes temas e encontrar classificações que apresentem os grandes temas estudados pelos investigadores desse domínio (Gauthier, 2003).

A formulação do problema na investigação irá condicionar e orientar todo o trabalho, pelo que este é decisivo para a realização de uma boa investigação. Assim, um problema de boa qualidade é uma "base sólida sobre a qual pode ser construído um bom projeto, e realizada uma excelente investigação" (Santos, 2005, p. 18). Nuno Santos (2005) refere que do ponto de vista teórico, a formulação do problema é importante porque condiciona as leituras que o investigador precisará de fazer e, do ponto de vista prático, a formulação do problema encaminha o investigador para uma certa forma de medir as variáveis e para um certo procedimento metodológico.

A elaboração de uma problemática é uma operação frequentemente realizada a dois tempos: o *primeir*o consiste em explorar as leituras e as diversas entrevistas, e fazer o balanço dos diferentes aspetos do problema, consiste em fazer o balanço das diferentes problemáticas possíveis, elucidar os seus pressupostos, compará-los e refletir nas suas implicações metodológicas; num *segundo* momento, procede-se à escolha e à construção da própria problemática, vai-se elaborando progressivamente, consoante a dinâmica própria do trabalho de investigação, apoiando-se num confronto crítico das diversas perspetivas que se afiguram possíveis (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 89-90).

Para se encontrar um problema de investigação, é necessário partir das obras dos investigadores num determinado domínio, para encontrar lacunas (dedutiva e verificatória) e, ainda, partir da nossa observação e análise de uma determinada situação, para a compreender melhor (indutiva e geradora). Estas duas perspetivas deverão ser complementares (Gauthier, 2003). Uma problematização, numa abordagem dedutiva, deverá seguir as etapas: escolher um tema de investigação; formular uma questão geral; recolher, estruturar e analisar criticamente as informações pertinentes; determinar um problema e uma questão específica de investigação.

A investigação, na perspetiva de Clara Coutinho (2015), de acordo com a sua problemática, poderá adotar uma metodologia de cariz quantitativo, onde a formulação do problema se faz por uma pergunta (interrogativa) ou por um objetivo geral (afirmação). Quando a investigação adota uma metodologia qualitativa, menos estruturada e pré-determinada, o

problema pode ser formulado de uma forma mais geral, "como que 'emergindo' no decurso da investigação" (Coutinho, 2015, p. 49). Deste modo, o problema de investigação é fundamental para centrar a investigação numa área ou domínio concreto; organizar o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimitar o estudo, mostrando as suas fronteiras; guiar a revisão da literatura para a questão central; fornecer um referencial para a redação do projeto; apontar para os dados que serão necessários obter (Coutinho, 2015, pp. 49-50).

Para definir a nossa problemática, e considerando o que foi referido anteriormente, assume-se que este trabalho de investigação partiu do interesse pessoal, em aprofundar uma temática resultante de uma experiência profissional ao nível da liderança de topo. Houve um interesse desde o início, pelo aprofundamento da temática da *Liderança Escolar*, indo ao encontro do exposto por Benoît Gauthier (2003), quando refere que o problema de investigação deve partir da nossa observação, da experiência pessoal, da procura de lacunas, de conhecer mais sobre uma realidade, tendo a consciência que este problema é um desvio consciente entre o que sabemos e o que deveríamos saber. Conhecendo, desde o início, o problema da investigação, foi possível centrar a investigação numa área concreta, orientando o trabalho de investigação no sentido da sua qualidade e pertinência, permitindo explorar leituras, delimitar o estudo, guiar a revisão da literatura para a questão central e apontar para os dados que seriam necessários para a concretização desta investigação, pelo que fomos ao encontro do que foi sugerido por Clara Coutinho (2015), Christian Laville e Jean Dionne (1999) e por Nuno Santos (2005).

A possibilidade das escolhas e da construção da própria problemática, permitiu aprofundar cada vez mais o conhecimento nesta área, possibilitando uma evolução progressiva do conhecimento adquirido, que foi referido por Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt (2008). Assim, dentro da temática da liderança escolar, o foco passou a ser a *Liderança de Sistemas*, considerando o que foi referido por António Figueiredo (2010), por Teresa Cardoso, Isabel Alarcão e Jacinto Celorico (2019) e, também, o que foi salientado na reflexão autobiográfica (cf. 44). A escolha da liderança de sistemas (cf. 207-221) ocorreu porque esta liderança é vista com um bem coletivo e não como uma propriedade individual (Chapman, 2008), onde é fundamental o envolvimento dos parceiros (Comissão Europeia, 2015) e o alargamento das fronteiras para além da escola conduzindo a uma responsabilidade coletiva (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015a; Comissão Europeia, 2018a; Elmore, 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2008b; Ryan & Armstrong, 2016), que permite três tipos de liderança, a interescolar, a sistémica e a liderança escolar como um todo (Boylan, 2013), que está associada

à inovação e à melhoria das escolas, ao imperativo moral dos líderes, aos fluxos das organizações de dentro para fora (Cousin, 2020), às habilidades do diretor, de influência e negociação, de comunicação, de motivação, de *coaching*/mentoria e de pensamento estratégico (Hill, 2011), numa liderança em contextos mais complexos (Cousin, 2020; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Senge et al., 2015).

Conhecendo então o tema geral, foi possível encaminhar a investigação de acordo com a problemática, para as suas implicações metodológicas, indo ao encontro de Clara Coutinho (2015), Nuno Santos (2005), Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt (2008) e dada a complexidade da problemática, a metodologia a adotar será de cariz qualitativo, numa abordagem enquadrada no paradigma da complexidade de Edgar Morin (2017). Robert Stake (2007) refere que os estilos adotados pelos investigadores variam consideravelmente com as suas tomadas de decisão e com a ênfase que adotam no seu planeamento, no seu estudo, na sua escrita e na sua consulta. O investigador mais qualitativo salienta a qualidade das atividades e dos processos, retratando-os numa descrição narrativa e numa asserção interpretativa e tem de se considerar todas as estratégias que incluem os contextos, os pontos de vista e a triangulação (Stake, 2007, p. 112). A investigação qualitativa em educação assume muitas formas (Bogdan & Biklen, 1994) e é conduzida em múltiplos contextos e, frequentemente, é designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais onde se verificam os fenómenos em que está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas, como o observar, o conversar, o visitar, etc.

Em suma, o nosso problema será o processo da liderança escolar, com enfoque no papel da liderança de sistemas, que é caracterizado pela mobilização de todos os atores envolvidos na escola para uma educação de qualidade.

5.2.1.1. Temática da investigação

> A não reprodutividade absoluta de uma situação educativa está intrinsecamente ligada ao difícil problema da administração da prova em ciências da educação (Mialaret, 2010, p. 50)

O presente estudo enquadra-se num conjunto de investigações sobre a liderança escolar, mais especificamente, na liderança de sistemas (Bertrand & Guillemet, 1988; Bottery et al., 2018; Boylan, 2013; Comissão Europeia, 2015; Cousin, 2020; Elmore, 2006; Harris et al., 2021; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Michão, 2011; Pont et al., 2008a; 2008b; 2008c; Ribeiro, 2016; Ryan & Armstrong, 2016; Schaub, 2018; Senge et al., 2015). Pretendemos dar o nosso contributo para o conhecimento da liderança de sistemas nas escolas públicas

portuguesas, partindo da análise de uma amostra representativa de agrupamentos de escolas (AE) em Portugal continental. Segundo (cf. 244) António Figueiredo (2010) e Jorge Cardoso, Isabel Alarcão e Jacinto Celorico (2019), este estudo pretende, assim, dar a conhecer esta liderança, que emergiu na sequência do envolvimento de todos para a melhoria das escolas e do sucesso escolar dos alunos (Boylan, 2013; Comissão Europeia, 2015; Cousin, 2020; Comissão Europeia, 2015; Harris et al., 2021; Higham et al., 2009; Hill, 2011). A Comissão Europeia (2015) elaborou um estudo, *Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving,* que integra também a participação do AE do nosso primeiro estudo empírico (estudo de caso único), onde constam várias propostas para a melhoria das escolas, em cinco áreas temáticas interligadas entre si: a liderança e gestão escolar, o apoio ao aluno, aos professores, aos pais e famílias e o envolvimento com os parceiros (cf. 205-206).

O modelo da liderança de sistemas demonstra uma lógica dos fluxos que existem nas organizações escolares de dentro para fora, cuja prática central parte de um propósito moral, realçando a importância do desenvolvimento pessoal e da organização, da perspicácia estratégica, da liderança para o ensino e a aprendizagem, da promoção da inovação para a melhoria, do alargamento das redes/parcerias, dos líderes e, ainda, da melhoria da escola e da partilha das suas práticas (Boylan, 2013; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Schaub, 2018; Senge et al., 2015). A literatura sobre liderança escolar aponta, como uma das mais eficazes, a liderança de sistemas, uma vez que as organizações escolares são complexas e têm que se desenvolver como sistemas abertos, para que consigam o seu desenvolvimento organizacional e a sua melhoria, onde o envolvimento dos parceiros se tornou imprescindível (Ambrósio, 2009; Bertrand & Guillemet, 1988; Bilhim, 2013; Clímaco, 2005; Clímaco & Silva, 2015b; Cunha et al., 2007; Elmore, 2006; Hill, 2011; Minayo, 2011; Morin, 2000; 2009; 2017; Pont et al., 2008a; 2008b; 2008c; Ryan & Armstrong, 2016; Torres, 2013a). Deste modo, a liderança de sistemas é uma liderança de contexto da organização, voltada para os resultados das aprendizagens dos alunos e para o contexto sociocultural, estando, igualmente, associada à melhoria das escolas, ao imperativo moral dos líderes escolares de sucesso, a um claro sentido de sistema e à evidência do controlo, pelo centro, dos profissionais (Cousin, 2020; Hill, 2011; Schaub, 2018; Senge et al., 2015).

As escolas são organizações com uma vida própria, uma história, uma cultura, uma identidade que se vão (re)construíndo a partir das suas lideranças. A liderança escolar é um fator de eficácia escolar e os resultados escolares são os indicadores dessa eficácia, pelo que existe uma possível relação entre a liderança escolar e o sucesso escolar dos alunos, devendo a

liderança ser vista como um bem coletivo (Benavente, 2013; Bolivar, 2012; 2014; Chapman, 2008; Elmore, 2006; Fialho & Carapeta, 2016; Fullan, 2003; Leithood et al., 2004; Sergiovanni, 2004a; 2004b; Silva, 2019). Para que haja sucesso educativo, tem que existir sucesso na organização, o que implica lideranças fortes, com visão e com um propósito comum, sendo que a qualidade da educação depende do sistema educativo, da liderança das escolas, do seu desenvolvimento social e cultural, da competência científica e pedagógica dos professores, dos recursos investidos, que em conjunto permitem alcançar o sucesso nessa escola (Antunes & Silva, 2015; 2019; Bolivar, 2014; Estanqueiro, 2010; Freitas & Grave-Resendes, 2018; Nóvoa, 1992; Ramazan, 2017; Teixeira & Flores, 2010; Teodoro, 1999). A missão da escola é desenvolver os alunos de uma forma equilibrada, nos aspetos intelectual, socioeducativo, psicomotor e cultural, que lhes permita a sua integração na sua comunidade e viver com dignidade na sua sociedade (Bolivar, 2014; Brito, 1998; Toro, 2002).

Todos são necessários para a concretização de uma educação escolar de qualidade e inclusiva, dentro da diversidade da sua comunidade, pelo que é necessário desafiar e mobilizar todos os recursos, e todos os atores na promoção de uma liderança que combata o insucesso, a indisciplina e o abandono escolar, que dê voz aos seus alunos e que promova o sucesso escolar, apontando então para uma liderança de sistemas (Alves, 2013; Amado, 2001; Amorim, 2017; Azevedo, 2000; 2009; Boylan, 2013; Carita & Fernandes, 2012; Clímaco & Silva, 2015a; Comissão Europeia, 2018b; Cousin, 2020; European Commission, 2015a; 2018b; Gonçalves, 2014; Harris & Jones, 2021; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Lemos, 2013; Lira & Gomes, 2015; Machado, 2012; Malveiro & Veiga, 2016; Michão, 2011; Mitra, 2004; Nóvoa, 2005; Perrenoud & Thurler, 2002; Pont, et al., 2008a; 2008b; 2008c; Ribeiro, 2016; School Education Gateway, 2014; Sebastião et al., 2003; 2008; 2011; 2013; Schaub, 2018; Senge et al., 2015; Silva, 2019; Simões et al., 2008; Teixeira, 2010; Veiga, 2007; 2012; Veiga et al., 2014; 2019).

O ponto de partida deste trabalho de investigação surgiu pela curiosidade em entender como foi possível a equipa diretiva de um agrupamento de escolas (AE), da região de Lisboa e Vale do Tejo, no seu primeiro mandato, ter conseguido organizar o seu mega agrupamento e ter conseguido uma evolução significativa dos seus resultados em diferentes dimensões. Assim, partindo deste caso, pretende-se articular três variáveis, a liderança escolar, as parcerias estratégicas e o sucesso educativo, na relação com o desenvolvimento dessa organização escolar e, consequentemente, a sua melhoria. Verifica-se que o envolvimento de todos os atores internos e externos, permitiram encontrar as condições promotoras de uma liderança de sistemas. Contudo, foi o facto de não dominarmos este assunto e, ainda, de querermos saber

mais sobre este processo, que nos levou a um período longo e intenso de aprendizagem, relativamente ao nosso objeto de estudo, quer nas formas de o analisar, quer ainda, na sua interpretação em termos científicos.

Em suma, a temática do nosso trabalho será a liderança de sistemas nos agrupamentos de escolas do sistema público em Portugal continental, com incidência num objeto de estudo criteriosamente delimitado.

5.2.1.2. Questões de partida

> As perguntas do pesquisador são, bem como o seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas ideologias às quais se filia (Laville & Dionne, 1999, p. 105).

Após a clarificação da sua temática, o investigador tem de formular a sua problemática. A nossa opção passou pela formulação de uma pergunta, para que ela permaneça significativa e clara, para ele e para os outros, e que a pesquisa a realizar seja exequível (Laville & Dionne, 1999). A função de uma boa pergunta consiste em ajudar o investigador a progredir na sua pesquisa, pelo que tem de ser *significativa*, deixando que se perceba que o problema por ele transmitido corresponde ao que se pode esperar como solução. A boa pergunta tem de ser também *clara*, para o próprio investigador, servindo para precisar o seu problema e traçar o seu itinerário posterior, e, em seguida, para aqueles a que será eventualmente comunicada; deverá, ainda, ser *exequível*, uma vez que uma "pergunta clara contribui para a exequibilidade da pesquisa, mas não a garante automaticamente. O pesquisador, por outro lado, deve se assegurar de que dispõe dos meios para fazer a pesquisa avançar" (Laville & Dionne, 1999, p. 111).

A pergunta de partida constitui normalmente, um "primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a rutura com os preconceitos e as noções prévias" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 34). As qualidades de uma boa pergunta são a *clareza*, que diz respeito à precisão e à concisão do modo de formular a pergunta de partida; a *exequibilidade*, que está ligada ao carácter realista ou irrealista do trabalho que a pergunta deixa entrever; e a *pertinência*, que corresponde ao "registo (explicativo, normativo, preditivo...) em que se enquadra a pergunta de partida" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 38). Deste modo, uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição, permitindo ao investigador destacar os processos sociais, económicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente.

Na perspetiva de Benoît Gauthier (2003), na formulação de uma questão geral de investigação, é importante inventariar os problemas contemporâneos e descrever a realidade ou a necessidade de a explicar. Relativamente à recolha, estruturação e análise crítica das informações pertinentes, é necessário formular uma questão geral, identificar os conceitos gerais, adquirir um conhecimento aprofundado das informações ligadas à questão geral e dos métodos utilizados para lhe responder e, ainda, adotar uma atitude ativa e critica relativamente aos enunciados encontrados. Todos são necessários para uma educação escolar de qualidade, inclusiva da diversidade existente na comunidade que a escola serve. Para esse efeito, a liderança de uma escola enfrenta, atualmente, o desafio da mobilização de todos os atores possíveis, tendo essa ficado conhecida pela expressão, *liderança de sistemas* (Boylan, 2013; Cousin, 2020; Higham et al., 2009; Harris et al., 2021; Hill, 2011; Pont et al., 2008a; Schaub, 2018; Senge et al., 2015).

Considerando a necessidade de uma pergunta geral, ter de ser significativa, pertinente, clara e exequível (Gauthier, 2003; Laville & Dionne, 1999; Quivy & Campenhoudt, 2008), que possa romper com os preconceitos (Quivy & Campenhoudt, 2008) e que permita inventariar os problemas, descrever uma necessidade a explicar e adquirir conhecimento mais aprofundado (Gauthier, 2003), a nossa *questão geral* é a seguinte:

Qual a expressão da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?

E as *subquestões* são as seguintes:

Como um agrupamento de escolas promove a liderança de sistemas e qual(ais) a(s) resultante(s)?

Considerando que a IGEC (cf. 134-158) é a entidade mais bem posicionada para dar conta do estado de desenvolvimento da liderança escolar no sistema educativo português, formulamos ainda as seguintes subquestões:

De que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu modelo de avaliação externa de escolas?

Como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?

5.3. Objetivos, hipóteses e métodos da investigação

A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito da

> descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 119).

5.3.1. Objetivos da investigação

O problema que um investigador apresenta, depende do seu talento para o determinar, para realçar os seus múltiplos fatores e para os escolher e interpretar, sendo que o que garante o valor desse saber é a objetivação (Laville & Dionne, 1999). Assim, uma vez delimitado o objeto de estudo, há que definir claramente que meta ou metas quer o investigador alcançar (Carmo & Ferreira, 2008).

Clara Coutinho (2015) refere que os objetivos de investigação podem ser exploratórios (descritivos) ou analíticos (explicativos ou preditivos). Os objetivos *exploratórios* ou descritivos, aproximam-nos das problemáticas pouco conhecidas e implicam: identificar e/ou descrever características ignoradas até ao momento; quantificar a frequência de algum fenómeno; selecionar problemas ou áreas de interesse para a investigação. Já os objetivos *analíticos* estudam a relação entre variáveis a independente (ou causa) e a dependente (ou efeito), e a dimensão da relação, antecipa-se através das hipóteses que são imprescindíveis neste tipo de estudos. A regra geral dos objetivos analíticos permite: contrastar ou verificar hipóteses; confirmar relações entre variáveis; comparar a eficácia de, pelo menos, duas intervenções/tratamentos; compreender as causas ou fatores subjacentes; antecipar ou prever fenómenos.

Considerando o enquadramento anterior, o nosso trabalho de investigação poderá enquadra-se de acordo com a perspetiva de Clara Coutinho (2015), nos objetivos exploratórios, uma vez que a *Liderança de Sistemas* é, ainda, uma temática pouco conhecida, pelo que se procura identificar e descrever as características deste tipo de liderança e selecionar problemas e áreas de interesse relacionados com o tema de investigação. Mas, também poderá ser enquadrado nos objetivos analíticos e explicativos, uma vez que se pretende 'confirmar' relações entre variáveis, comparar a eficácia de algumas intervenções, compreender as causas de alguns fenómenos e, ainda, poderá ser possível 'antecipar' ou 'prever' alguns fenómenos.

Os objetivos do nosso estudo, que correspondem às metas que se pretende atingir, de acordo com Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008) serão os seguintes:

> 1 – *Descrever a liderança escolar de uma unidade orgânica, na prossecução do sucesso educativo, evidenciando a complexidade da sua ação sistémica, designadamente a necessidade de estabelecimento de parcerias estratégicas.*

2 – *Identificar os indicadores da liderança de sistemas que são, eventualmente, mobilizados pela IGEC na sua avaliação externa das escolas portuguesas.*

3 – *Identificar as potencialidades e as limitações da avaliação externa do desenvolvimento da liderança de sistemas das escolas portuguesas, levado a cabo pela IGEC.*

5.3.2. Hipóteses da investigação

A hipótese desempenha, no processo de pesquisa, um "papel de articulação entre as operações que presidem a sua constituição enquanto solução possível antecipada e as que daí resultam, servindo para verificar o fundamento dessa solução antecipada" (Laville & Dionne, 1999, p. 83). Uma hipótese é uma previsão de resposta para o problema de investigação, sendo uma "previsão de explicação de um fenómeno que está expresso no problema a investigar, resulta óbvio que o papel da hipótese numa investigação dependerá da perspetiva ou paradigma – quantitativa/positivista ou qualitativa/interpretativa – em que se insere a investigação propriamente dita" (Coutinho, 2015, p. 53). A hipótese traduz, por definição, o espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico, estando alicerçada numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado (fase exploratória) e "representa uma pressuposição sobre o comportamento dos objetos reais estudados" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 119).

As hipóteses fornecem à investigação um fio condutor particularmente eficaz, que deve permanecer presente na nossa mente, e que contribui para uma melhor "compreensão dos fenómenos observáveis, que devem, por sua vez, concordar com o que deles podemos apreender pela observação ou pela experimentação" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 120). Clara Coutinho (2015) refere que na investigação qualitativa, a ausência de hipóteses formalmente explicitadas é uma das características mais marcantes na investigação não quantitativa que permite delimitar fronteiras entre diferentes paradigmas da investigação em ciências sociais e humanas. No entanto, "em estudos qualitativos, podem ser formuladas hipóteses indutivas, que nascem das observações do investigador, como forma de orientar o processo de recolha de dados" (Coutinho, 2015, p. 54). De acordo com Raymond Quivy e LucVan Campenhoudt (2008), as investigações apresentam-se sempre como movimentos de vaivém entre uma reflexão teórica e um trabalho empírico.

Tendo por base o referido anteriormente, e considerando a hipótese, uma solução possível antecipada (Laville & Dionne, 1999), uma previsão de resposta ao problema de

investigação (Coutinho, 2015), um fio condutor eficaz, que deve permanecer presente (Quivy & Campenhoudt, 2008) e ainda, que a hipótese depende da perspetiva ou do paradigma (Coutinho, 2015) então, apresentamos as nossas hipóteses que deverão ser enquadradas dentro do paradigma da complexidade (Morin, 2017), uma vez que correspondem a uma correlação da ordem, da desordem e da organização de agrupamentos de escolas (AE), numa investigação que se perspetiva estar enquadrada numa abordagem qualitativa (com recurso a métodos qualitativos e quantitativos):

1 – *Um agrupamento de escolas é uma organização complexa e depende da interação permanente entre as estruturas internas e externas para o seu sucesso.*

2 – *A liderança de sistemas é a liderança da escola, enquanto organização complexa, que conduz ao sucesso escolar, designadamente através de parcerias estratégicas.*

3 – *A IGEC mobiliza indicadores da liderança de sistemas na sua avaliação externa das escolas portuguesas.*

4 – A IGEC, ao incluir indicadores da liderança de sistemas no seu modelo de avaliação externa de escolas, consegue dar conta do estado de desenvolvimento da liderança de sistemas das escolas portuguesas.

As nossas hipóteses inscrevem-se nos seguintes domínios disciplinares: *Administração Escolar/Liderança Escolar/Liderança de Sistemas*; *Sucesso Educativo/ Parcerias Estratégicas/Complexidade*; *Avaliação Externa de Escolas/Liderança de Sistemas*. Para cada uma das hipóteses levantadas, perspetiva-se a sua validação, caso os dados recolhidos tenham realmente significado para o problema em causa (Carmo & Ferreira, 2008).

No decorrer do processo de desenvolvimento da nossa investigação, será necessário assegurar um maior grau de validade, recorrendo à triangulação interna à própria abordagem. Deverá então olhar-se o problema de diferentes ângulos e comparar os resultados de duas ou mais técnicas de recolha de dados e de duas ou mais fontes de informação (Minayo & Costa, 2019). Desta forma poderemos verificar a validade das nossas hipóteses.

5.3.3. Métodos da investigação

Tanto as ciências naturais como as ciências humanas partilham essencialmente as mesmas preocupações, "a de centrar a pesquisa na compreensão de problemas específicos, a de assegurar, pelo método de pesquisa, a validade da compreensão, e a de superar as barreiras que poderiam atrapalhar a compreensão" (Laville & Dionne, 1999, p. 41). Assim, no caso das

ciências humanas, existe a necessidade de compreender os problemas no campo social e contribuir para a sua solução, sendo que o saber se centra na interpretação, não possibilitando necessariamente um procedimento experimental e quantificador nem a reprodutibilidade (Laville & Dionne, 1999).

A investigação qualitativa promove "a explicação da realidade que se analisa" (Santos Guerra, 2003a, p. 187). Maria Pilar Bravo (1998) considera que as diferentes fases do processo de investigação qualitativa não se desencadeiam de forma linear, mas de forma interativa, uma vez que em cada momento existe uma estreita relação entre o modelo teórico, as estratégias de pesquisa, os métodos de recolha e de análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados de pesquisa. Esta autora refere ainda que a investigação qualitativa se baseia na etnometodologia, na análise do discurso, na análise de conteúdo, no interacionismo simbólico, na etnografia holística, na etnociência, e nas histórias de vida. Realça que a educação é um campo de estudo e não uma disciplina (Bravo, 1998, p. 226). Luísa Aires (2015) salienta que o processo de investigação qualitativa evolui em seis níveis relacionados: o investigador; os paradigmas de investigação; as estratégias e os métodos de investigação nos paradigmas qualitativos; as técnicas de recolha de materiais empíricos; os métodos de análise de informação; a avaliação e a conclusão do projeto de pesquisa (Aires, 2015, p. 17).

Maria Cecília Minayo (2008), na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, porque é necessário reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de recolha de dados adequadas e analisar todo o material de forma especifica e contextualizada. O método seguido na nossa investigação, enquadra-se numa abordagem qualitativa, porque existe complexidade no objeto de estudo (Minayo, 2008), na explicação da realidade que se analisa (Santos Guerra, 2003a), porque se baseia na análise documental e de conteúdo, numa incursão empírica retrospetiva de uma história de vida (Bravo, 1998, p.226). Este é um processo de investigação em seis níveis relacionados[16] (Aires, 2015). Seguindo a perspetiva qualitativa apresentada pelos autores Christian Laville e Jean Dionne (1999), Clara Coutinho (2015), Elaine Guerra (2014), Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008), Luísa Aires (2015), Maria Cecília Minayo (2008) e Maria Pilar Bravo (1998), a nossa pesquisa fará uma abordagem,

[16] O investigador; os paradigmas de investigação; as estratégias e os métodos de investigação nos paradigmas qualitativos; as técnicas de recolha de materiais empíricos; os métodos de análise de informação; a avaliação e a conclusão do projeto de pesquisa (Aires, 2015, p.17).

recorrendo a dois estudos empíricos, que integrará uma abordagem qualitativa (recorre a métodos qualitativos); é subjetivo; com o foco no *como*; o investigador envolve-se no fenómeno e na compreensão; numa escolha intencional; na análise documental e de conteúdo; numa história de vida; numa perspetiva a partir de dentro; descritivo e indutivo; orientado para o processo; numa realidade dinâmica; e, holística.

Em suma a nossa abordagem será qualitativa, com recurso essencialmente a métodos qualitativos e no caso do estudo de caso único também se recorre a métodos quantitativos:

1 - *Qualitativa:*

1º Estudo Empírico - Estudo de Caso (único): Análise Documental e Análise de Conteúdo;

2º Estudo Empírico - Análise Documental e de Conteúdo dos Relatórios da AEE da IGEC.

2 - *Quantitativo: Estudo de Caso (único): Estatística Descritiva.*

5.4. Pertinência do estudo

> A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Nesta investigação, foram seguidas as quatro etapas da problematização: a escolha do tema; a formulação da questão geral; a definição das palavras-chave; e a determinação das questões específicas de investigação. Foram ainda definidos os objetivos, as hipóteses da investigação, e os métodos que foram adotados na nossa investigação. O tema que iremos analisar sobre a liderança escolar já é um tema que tem sido abordado no nosso país, mas pretendemos com a nossa investigação analisar com maior cuidado, a liderança de sistemas que é um tipo de liderança ainda pouco estudado em Portugal. Investigar implica interpretar ações de quem também é interprete, envolve interpretações, a dupla hermenêutica em ação. Assim, a

> interpretação da parte depende da do todo, mas a do todo depende das partes. Esta interação da interpretação todo/parte é designada por círculo hermenêutico da interpretação. A produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo (Coutinho, 2015, pp. 18-19).

Na relação entre o questionamento e o método, consideramos que, na concretização deste trabalho de investigação, foi fundamental realizar dois estudos empíricos, que individualmente são significativos, mas é o seu todo que determina a complexidade deste trabalho de investigação. Elaborámos dois estudos empíricos, o primeiro é um estudo de caso

único e o segundo é um estudo de análise documental e de conteúdo de relatórios da avaliação externa de escolas (AEE) publicados pela IGEC. Tal como refere Robert Stake (2007) o investigador de caso irá desempenhar papeis diferentes e escolher a forma como eles serão desempenhados, podendo adotar diversos papéis como contador de história, professor, *diretor*, entre outros.

5.5. Metodologia da investigação

No nosso primeiro estudo, o estudo de caso único, faremos uma incursão empírica sobre a experiência pessoal como primeira diretora de um mega agrupamento, que iniciou a sua atividade em junho de 2013. Procurou-se compreender o percurso realizado no seu primeiro mandato, em colaboração com a sua equipa diretiva e com toda a comunidade escolar local. Foi utilizada uma análise qualitativa com recurso à análise documental e à análise de conteúdo e uma análise quantitativa relativamente ao tratamento de alguns dados recolhidos e analisados. Assim, pode considerar-se esta incursão como uma "história ou narrativa de vida, que pode ser definida como a narração, por uma pessoa, da sua experiência vivida" (Laville & Dionne, 1999, p. 158). Christian Laville e Jean Dionne referem que é a partir das histórias de vida e das experiências pessoais que se podem obter

> ocasiões de compreender (...) fenómenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em participação ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história (...) que permite captar de que modo indivíduos fazem história e modelam a sua sociedade, sendo também modelados por ela (Laville & Dionne, 1999, p. 159).

Isabel Guerra (2006) refere que é nas histórias de vida que o interesse do material recolhido está intrinsecamente ligado ao processo de individualização, tendo a possibilidade de "organizar a sua história de vida através de uma racionalidade própria" (Guerra, 2006, p. 17). Nas pesquisas qualitativas, a análise baseia-se em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar (Minayo, 2012) e têm como matéria-prima um conjunto de substantivos que se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação (Minayo & Costa, 2019). Maria Cecília Minayo e António Costa (2019, pp. 9-10) referem que o sentido da *experiência* é o da compreensão, a *vivência* é o produto da reflexão pessoal sobre a experiência e tem como suporte os ingredientes do coletivo, o *senso comum* corresponde ao corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências e a *ação* pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições.

Luísa Aires (2015) considera que a história de vida é considerada como um "recurso de grande valor nas ciências sociais" (Aires, 2015, p. 41) e que é utilizada pelo investigador para um determinado fim, numa perspetiva sociocultural, para fazer uma análise de uma realidade vivida pelo(s) sujeito(s), conhecer a cultura de um grupo humano, compreender aspetos básicos do comportamento humano ou das instituições. Luísa Aires (2015) refere que as principais dificuldades metodológicas com esta técnica residem na dificuldade em explorar a informação e em dar-lhe um sentido sociológico e, ainda, a complexidade que existe entre o investigador e o investigado. Contudo, do ponto de vista educativo, a aplicação desta técnica é importante porque "proporciona informação muito rica acerca dos ciclos vitais das pessoas" (Aires, 2015, p. 42).

Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008) consideram que a investigação histórica envolve o estudo, a compreensão e a explicação de acontecimentos passados e que o seu propósito é "testar hipóteses ou responder a questões que digam respeito às causas, aos efeitos ou às tendências de acontecimentos passados, que possam ajudar a explicar acontecimentos atuais e a prever acontecimentos futuros" (Carmo & Ferreira, 2008, p. 229). Para estes autores, este tipo de pesquisa utiliza informação já existente, recorrendo a fontes de informação de dois tipos: as *primárias* que fornecem informação direta e podem ser de naturezas diversas (artefactos, documentos, relatos, relatórios, etc.); e, as *secundárias* que não são fontes originais são relatos escritos por alguém que não presenciou um acontecimento, mas a quem foi relatado esse acontecimento.

O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de determinadas circunstâncias (Stake, 2007). Os estudos de casos únicos são fontes importantes de aprendizagem (Coutinho, 2015) e é definido como uma abordagem empírica, que investiga um fenómeno atual no seu contexto real e, ainda, quando se quer responder a questões de 'como' ou o 'porquê' (Carmo & Ferreira, 2008). Luísa Aires (2015), refere que o estudo de caso como o método é o mais comum na investigação qualitativa, tal como um exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento. Esta autora identifica diferentes modalidades deste tipo de estudo das quais destacamos: o estudo de caso ao longo do tempo (permite o estudo a partir de diferentes perspetivas temporais); os estudos de caso de comunidades (consiste na descrição e compreensão de uma determinada comunidade educativa). No estudo de caso, as generalizações são uma base pouco sólida, uma vez que um caso ou alguns casos não permitem a sua generalização (Stake, 2007). A aposta passa então pela triangulação dos dados, que pode ser de

quatro tipos (Carmo & Ferreira, 2008): triangulação de dados (uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo); triangulação de investigadores (uso de vários investigadores ou avaliadores); triangulação de teorias (uso de várias perspetivas para interpretar um mesmo conjunto de dados); triangulação de metodologias (uso de diferentes métodos para estudar um dado problema ou programa).

Como síntese final, pode dizer-se que o estudo de caso constitui uma metodologia válida, porque proporciona longas descrições da realidade que se pretende estudar e é fundamental quando se pretende juízos de transferibilidade, conceção de múltiplas realidades e a facilitação na comunicação entre os participantes e o intercâmbio das suas perceções, (Guba & Lincoln, 1985, citados em Aires, 2015, p.22).

Com o nosso estudo de caso único, pretendemos mostrar as dinâmicas e estratégias adotadas pela direção e pela sua comunidade escolar e local, que nos permite identificar a liderança de sistemas. Destaca-se neste primeiro estudo empírico, que o aumento do sucesso educativo, a redução do abandono escolar e da indisciplina só foi possível com a participação de todos numa relação sistémica aberta, que envolveu as lideranças de topo e intermédias, os alunos, os funcionários, os pais e EE e os parceiros da comunidade. No segundo estudo empírico, pretende-se verificar o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas portuguesas, recorrendo à IGEC como o organismo que avalia todas as escolas do nosso sistema educativo pelo seu processo de avaliação externa, e dessa forma, mostrar onde a liderança de sistemas se cruza com os domínios da avaliação externa de escolas, bem como como a informação constante nesses relatórios revela o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas do sistema educativo português .

Na nossa investigação, no estudo de caso único fizemos análise documental e de conteúdo a diversos documentos do AE em estudo (estudo de caso único) e, no segundo estudo empírico, fizemos a análise documental e de conteúdo de oito relatórios de avaliação externa (incluindo o do estudo de caso único). De acordo com Laurence Bardin (2008), a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento e a uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. Podem obedecer a categorias de fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, devendo seguir algumas regras tais como ser homogéneas (não misturar 'alhos com bugalhos'), exaustivas (esgotar a totalidade do texto), exclusivas (um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias

diferentes), objetivas (codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais) e ser adequadas ou pertinentes (adaptadas ao conteúdo e ao objetivo).

A finalidade da análise de conteúdo é sempre a mesma, "saber, esclarecer a especificidade e o campo da ação da análise de conteúdo" (Bardin, 2008, p. 47). É uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação (Carmo & Ferreira, 2008). A análise documental é uma operação ou um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciação (Chaumier, 1989). A análise documental tem por objetivo dar uma forma conveniente e representar de outra forma essa informação, através de procedimentos de transformação (Bardin, 2008). Permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro) e são exemplos os resumos/*abstracts* (sínteses do documento segundo certas regras). As classes permitem dividir a informação, nas categorias de uma classificação segundo um critério da analogia. Contudo, existem diferenças: a documentação trabalha com documentos e a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise de conteúdo faz-se, principalmente, por classificação-indexação e a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo; o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento e a análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 2008, p. 48).

Laurence Bardin (2008, pp. 121-128) refere que a análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, se organizam em torno de três polos cronológicos: a pré-fase (fase da organização propriamente dita); a exploração do material (fase da análise propriamente dita); e, o tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação (os resultados em bruto são tratados para serem significativos e válidos). Segue-se a fase da codificação, que corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados em bruto, o que permite uma representação do conteúdo numa descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A organização da codificação compreende três escolhas (análise quantitativa e categorial): o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias).

A *unidade de registo* é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registo pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis, pode ser o tema, a palavra ou a frase. A *unidade de contexto* serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo. A referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência. A determinação das dimensões da unidade de contexto é presidida por dois critérios: o custo e a pertinência, pelo que se a unidade de contexto for demasiado pequena ou grande, já não se encontra adaptada. Posteriormente, passa-se para a fase da categorização, que corresponde à divisão das componentes das mensagens analisadas em categorias.

5.5.1. A nossa investigação

Os nossos estudos procuram enquadrar-se no exposto anteriormente e são dois:

1 – *Estudo de caso único* (exploratório) que corresponde à primeira recolha de dados e que recorre à análise documental (documentos estruturantes de um agrupamento de escolas (AE) da região de Lisboa e Vale do Tejo) e à análise de conteúdo desses documentos, numa história narrativa da vida profissional, indo ao encontro da construção do saber de Christian Laville e Jean Dionne (1999), quando referem que estas ocasiões permitem-nos compreender fenómenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais e a forma como estes foram vividos, dando então sentido à experiência (compreensão), à vivência (reflexão pessoal sobre a experiência do coletivo), ao senso comum (conhecimentos provenientes das experiências e das vivências) e à ação (exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições), tal como foi indicado por Maria Cecília Minayo e António Costa (2019). Sabendo que este é um recurso de grande valor nas ciências sociais (Aires, 2015) e que podem ajudar a explicar acontecimentos atuais e a prever acontecimentos futuros (Carmo & Ferreira, 2008), não poderemos deixar de ter esta oportunidade para compreender as regularidades e as dinâmicas características da organização e a distância entre práticas declarativas e práticas efetivas que se afigura crucial na construção do conhecimento (Torres & Palhares, 2014) em estudo.

Este estudo serviu para encontrar evidências sobre o papel da liderança de topo na melhoria do sucesso educativo e na redução do abandono escolar e da indisciplina, com a

colaboração de todos, o que possibilitou a identificação da liderança de sistemas no *modus operandi* dessa liderança.

2 – A segunda recolha de dados, o estudo de análise documental e de conteúdo recorreu à análise documental de relatórios de avaliação externa (AEE) publicados pela IGEC, de oito agrupamentos de escolas (AE) de Portugal continental. Inclui ainda, o relatório de avaliação externa do AE do nosso estudo de caso único e, de outros sete AE representantes das regiões norte, centro e sul de Portugal continental. Neste segundo estudo, analisam-se detalhadamente oito relatórios de avaliação externa produzidos e publicados pela IGEC e procedeu-se à sua comparação. A triangulação dos nossos dados, corresponde ao tipo de uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo (Carmo & Ferreira, 2008). A metodologia seguida é válida, porque proporciona longas descrições das realidades em estudo e proporciona juízos de transferibilidade, conceção de múltiplas realidades, a facilitação na comunicação entre os participantes e o intercâmbio das suas perceções (Guba & Lincoln, 1985, citados em Aires, 2015, p. 22).

Este estudo serviu para identificar os indicadores da liderança de sistemas, implementados pela IGEC, fazer uma análise comparativa relativamente ao funcionamento destes oito AE e possibilitar a verificação da forma como a IGEC dá conta do desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas portuguesas.

Estes dois estudos empíricos correspondem, assim, a dois subsistemas de um sistema, que é a nossa investigação, e tal como referem Yves Bertrand e Patrick Guillemet (1988), estes sistemas são complexos, mas poderão dar o seu contributo à epistemologia, possibilitando a compreensão mais ampliada de uma realidade. Estes dois estudos empíricos permitirão compreender o todo a partir das partes, indo ao encontro das ideias de Edgar Morin (2017, p. 109) e de Clara Coutinho (2015, pp. 18-19), que o todo está na parte que está no todo. A complexidade deste estudo poderá contribuir para uma visão da totalidade, da teia e da rede que defende a conexão, a reunificação das partes e que envolve estes subsistemas/estudos empíricos, dando sentido ao exposto por Edgar Morin (2000) e por Maria Cecília Minayo (2011).

Os nossos estudos empíricos apresentam realidades organizacionais que se vão construindo e reconstruindo, tal como referiu Leonor Lima Torres (2013a), onde cada um deles é um subsistema de um sistema que está em permanente adaptação, que dependem dos seus contextos, onde existem incertezas, instabilidade e imprevisibilidade, e que estão em permanente interação, devendo esta turbulência ser compreendida no contexto da

complexidade, tal como referiu Maria do Carmo Clímaco (2005) e Edgar Morin (2000; 2017). O nosso estudo/sistema, com os seus subsistemas/estudos empíricos, está em permanente adaptação às mudanças internas e externas, como referiu Miguel Cunha et al. (2007), sendo esta auto-organização dos sistemas que se enquadra na lógica da complexidade. A interpretação de cada parte (cada estudo empírico) depende do todo (estudo global), mas o todo depende das partes, sendo na interpretação desta interação do todo/partes, que se irá encontrar o círculo hermenêutico da interpretação, apresentado por Clara Coutinho (2015) e a auto-eco-organização definida por Edgar Morin (2017).

Em suma o estudo que pretendemos realizar será um todo/sistema composto pelas partes/subsistemas que permitiram chegar ao título e às palavras-chave. O título que decidimos dar ao nosso estudo é

A Liderança de Sistemas nas Escolas Públicas Portuguesas - do caso único à avaliação externa da IGEC

e os conceitos chave da nossa investigação são: *liderança de sistemas*; *liderança escolar*; *sucesso educativo; avaliação externa de escolas*; *paradigma da complexidade*.

5.6. Design da investigação e as principais opções metodológicas

O início desta investigação começou com a escolha do tema a abordar. Esta escolha recaiu sobre a experiência profissional como docente, com o desempenho de cargos de liderança intermédia e de topo. O tema escolhido foi então, a liderança escolar. Faltava encontrar o ponto de partida para a abordagem a este tema. Foram então, consideradas várias hipóteses de estudos, em escolas não agrupadas (ENA) e em agrupamentos de escolas (AE). A opção veio a recair num AE, que integra várias organizações (escolas), constituindo uma organização complexa. A escolha foi então para um AE da região de Lisboa e Vale do Tejo, onde a investigadora foi a primeira diretora de um dos mega agrupamentos nacionais. Assim, numa incursão empírica sobre esta experiência pessoal procurou-se compreender o percurso realizado no seu primeiro mandato, em colaboração com a sua equipa diretiva e com toda a comunidade escolar e local. Esta incursão corresponde então a uma história ou narrativa de vida (cf. 261-262) da sua experiência vivida, numa participação ativa (Laville & Dionne, 1999). Deste modo, a investigadora é a diretora e a professora, pelo que seguiu a perspetiva de Benoît Gauthier (2003) de partir das experiências pessoais, partindo o investigador de um ponto que conhecia na tentativa de ir mais além do que se sabia, tal como referiu António Figueiredo (2010). Este AE destacou-se relativamente a outros, pelos resultados alcançados no final desse primeiro

mandato, resultante de um trabalho de toda a equipa diretiva. O estudo de caso deste AE corresponde então ao nosso primeiro estudo empírico (estudo de caso único), que pela análise documental e de conteúdo dos documentos estruturantes da ação diretiva foi possível conhecer/compreender a evolução dos resultados que conduziram ao sucesso escolar interno e externo, à redução da indisciplina e do abandono escolar neste AE.

O conhecimento deste AE e das temáticas associadas ao tema a trabalhar, conduziu à nossa revisão da literatura, nos temas da liderança escolar, mais a diante, da liderança de sistemas e, ainda, às suas palavras-chave (cf. 267) que foram surgindo ao longo da nossa investigação. A consulta bibliográfica, desde o início do nosso trabalho de investigação, ocorreu recorrendo a pesquisas em inúmeras bases de dados: b-On (biblioteca do conhecimento online); Sisyphus; ReCiL; Scielo; AEL (revista australiana de liderança); CAPES; RELEC (revista latino-americana); bibliotecas (universidades portuguesas e brasileiras e institutos politécnicos); revistas de referência portuguesas (Lusófona; Educação; Investigação educativa; outras) e brasileiras; redes internacionais (OECD; UNESCO; Comissão Europeia; Eurydice; Edite; Bibliotecas europeias; outras); instituições nacionais (CNE; DGESTE; DGE; IGEC; outras). Também a consulta bibliográfica ocorreu em muitas obras (livros; revistas; documentos) em bibliotecas de Lisboa e na biblioteca pessoal. Esta revisão da literatura esteve sempre enquadrada nos temas a abordar em cada um dos nossos estudos empíricos.

5.6.1. Primeiro estudo empírico - Estudo de caso único

O nosso primeiro estudo é um estudo exploratório, que se realizou num AE de Lisboa e Vale do Tejo, numa incursão empírica sobre a experiência pessoal de liderança de topo, numa história ou narrativa de vida desta experiência vivida, numa participação ativa (Laville & Dionne, 1999) e que permitiu encontrar evidências sobre o papel da liderança de topo, da equipa diretiva e de toda a comunidade escolar e local que contribuiu para a melhoria do sucesso escolar e para a redução do abandono escolar e da indisciplina. Optámos por uma metodologia de estudo de caso (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1988), uma vez que se pretendia que este caso conseguisse mostrar a sua complexidade e as suas particularidades. Enquadra-se numa abordagem predominantemente qualitativa, com recurso a métodos qualitativos e quantitativos (Minayo, 2008).

Para o estudo deste caso, toda a recolha de dados se realizou com base na análise documental aos documentos estruturantes deste AE: projeto de intervenção da diretora; projeto educativo; relatórios dos projetos estruturantes; relatórios do observatório de avaliação;

relatório final do mandato da diretora; relatórios da avaliação externa da IGE/IGEC às escolas do AE em 2008, 2009 e 2016; rankings das escolas. Com base na análise destes documentos, pretendemos conhecer e compreender o significado da sua evolução, nos quatro anos do mandato desta primeira equipa diretiva, em termos da evolução dos resultados escolares internos e externos e, ainda, as razões para o decréscimo do abandono escolar e da indisciplina. Foram analisadas as estratégias adotadas neste AE, nomeadamente, os seus projetos estratégicos, direcionados para a cidadania, a indisciplina, o sucesso académico, a voz dos alunos, a monitorização e o acompanhamento do seu progresso, que justificaram este aumento do sucesso educativo dos alunos deste AE e a redução da indisciplina e do abandono escolar, onde as partes na sua interação integraram o todo que é este estudo (Coutinho, 2015; Morin, 2017). Após a análise de todos os documentos referidos atrás, chegou-se à conclusão de que o trabalho desenvolvido pela diretora, pela sua equipa diretiva e pela comunidade educativa e local foi determinante para a melhoria significativa deste AE de Lisboa e Vale do Tejo, devido à adoção de uma liderança escolar sistémica, com o envolvimento de todos e que é conhecida como liderança de sistemas.

5.6.2. Segundo estudo empírico – Análise documental de relatórios de avaliação externa

Este estudo corresponde à análise documental de oito relatórios de avaliação externa (AEE), avaliados pela IGEC no ano letivo 2015/2016 (ano letivo correspondente ao ano da avaliação externa pela IGEC ao AE do estudo de caso único), onde se inclui o nosso estudo de caso único, da zona sul da responsabilidade da IGEC e os restantes sete AE são da região norte, centro e sul. A recolha destes dados começou com o levantamento da listagem de todos os estabelecimentos de ensino público de Portugal continental, publicados pela Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), cuja organização ocorre por regiões e distritos. Também se analisou a organização nacional das escolas de Portugal continental adotada pela IGEC, que neste caso ocorre por regiões. Após analisar as diferenças entre estas instituições estatais, seguimos a organização da IGEC (regiões do norte, centro e sul), uma vez que pretendemos analisar os relatórios da avaliação externa destes oito AE. Contudo, algumas regiões definidas pela IGEC integram escolas de distritos diferentes, que constam da organização nacional das escolas da DGEstE.

A distribuição das escolas da DGEstE e da IGEC é diferente, mas contempla todas as escolas não agrupadas (ENA) e agrupamentos de escolas (AE) de Portugal continental. Existem então em Portugal continental 711 agrupamentos de escolas, 4 escolas básicas, 72 escolas

secundárias e 25 escolas profissionais/artísticas, num total de 812 AE e ENA. O nosso foco centra-se nos 711 AE, uma vez que o nosso estudo de caso único é um AE. Posteriormente, procedeu-se ao levantamento dos relatórios de avaliação externa (RAE) da IGEC, do ano letivo 2015/2016. Neste ano letivo, foram avaliados 94 AE e 6 ENA, num total de 100 AE/ENA. Dos 94 AE avaliados, neste ano letivo, 28 são da região norte, 19 da zona centro e 47 da zona sul.

Perspetivámos analisar até dez relatórios da avaliação externa de AE, sendo que estes deveriam estar distribuídos pelas diferentes regiões de Portugal, definidas pela IGEC, adotamos, então, como estratégia para essa seleção, os *rankings* das escolas portuguesas de 2016. Procurámos encontrar semelhanças e diferenças na análise pretendida, de acordo com o levantamento das trinta melhores escolas (15 básicas e 15 secundárias) e das trinta piores escolas (15 básicas e 15 secundárias), relativamente ao seu posicionamento no ranking nacional. Partindo destas sessenta escolas, procurou-se a sua correspondência com as escolas avaliadas pela IGEC em 2015/2016 e encontrámos sete escolas que integram AE, sendo que quatro estão no grupo das melhores do *ranking* (três básicas: duas no norte e uma no sul; uma secundária no centro do país) e três que estão no grupo das piores no *ranking* (uma básica no sul; duas secundárias: uma no norte e uma no sul). Estas sete escolas, enquadram-se na amostra definida inicialmente e procedemos a uma análise cuidada destes relatórios de avaliação externa: três AE no norte; um AE no centro; quatro AE no sul (inclui o nosso estudo de caso único). A análise documental e de conteúdo destes oito AE, servirá para identificar as dimensões da liderança de sistemas utilizadas pela IGEC, comparar as dimensões do modelo de avaliação externa nestes oito AE e constatar de que forma a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas em cada um destes oito AE. Os dados recolhidos irão possibilitar a identificação dos indicadores da liderança de sistemas que o modelo de avaliação da IGEC integra, realizar a análise comparativa do funcionamento destes oito AE nos domínios, nas categorias e nas subcategorias/indicadores do modelo da AEE e, ainda, compreender como a IGEC apresenta as características de cada AE nos seus diferentes domínios, de modo a identificar o nível de desenvolvimento da liderança de sistemas dos AE avaliados.

Neste caso, este estudo empírico, de análise documental de relatórios de avaliação externa de escolas da IGEC deverá enquadrar-se na modalidade da comparação constante, tal como foi proposto por Clara Coutinho (2015) e Robert Bogdan e Sari Biklen (1994).

Procedemos a uma triangulação dos dados recolhidos nos nossos dois estudos empíricos, que permitem responder às nossas questões de investigação, confirmar ou infirmar

as nossas hipóteses e alcançar os nossos objetivos de investigação. Pretendemos ainda, integrar nas considerações finais propostas para futuras investigações.

Síntese do Capítulo

Na *evolução epistemológica e no paradigma da complexidade,* pode dizer-se que os sistemas mais simplificados têm de se repensar continuamente, enquanto os sistemas complexos e diferenciados são particularmente dinâmicos, variando a velocidade e as formas pelas quais os mesmos se vão tornando complexos e diferenciados, ao longo do tempo (Fedichina, 2001). Fazer ciência é procurar explicações para inúmeros ramos particulares e específicos do conhecimento, caracterizados pela sua natureza empírica, lógica e sistémica baseada em provas, princípios, argumentações e demonstrações que garantam ou legitimem a validade da sua explicação (Júnior & Verdi, 2015). O conceito de paradigma corresponde a um conjunto articulado de postulados, valores e regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico (Coutinho, 2015). O paradigma da complexidade, apresentado por Edgar Morin, resulta de uma relação lógica forte (inclusão, conjugação, disjunção e exclusão) entre noções mestras-chave e princípios-chave (Morin, 2017) e reúne e distingue, enquanto o paradigma tradicional separa e reduz (Morin, 2002c). Edgar Morin (2000) criou um tetragrama organizacional (figura 26, cf. 235) que demonstra a conceção do universo a partir de uma dialógica entre os termos de ordem, desordem interação e organização.

O mundo está repleto de incertezas, contradições, conflitos e desafios, que conduzem a uma visão complexa que envolve conexões, interconexões, inter-relações, movimento e fluxo de energia num constante processo de mudança e transformação (Morin, 2017). Assim, impõe-se à ciência um novo paradigma, o da complexidade, que tem o seu foco na visão da totalidade e da rede, da conexão e reunificação das partes (Morin, 2000). Os sistemas complexos existem desde o nível micro até ao macro, onde o todo é muito mais, mas também menos, do que a soma das partes (Morin, 2002a; 2002d). As teorias dos sistemas ajudam-nos a pensar nas interdependências à escala global, onde é possível o isolamento de um sistema, a sua decomposição em partes, a análise das suas partes e a inferência de propriedades a propósito do sistema inteiro (Bertrand & Guillement, 1988).

As escolas são sistemas adaptativos complexos e estão embebidas em sistemas mais largos, o sistema educativo, a sua comunidade e os seus inúmeros agentes autónomos e interdependentes (Silva, 2016; Torres, 2008). As escolas são invadidas por fatores de ordem

externa (administração central e periférica, comunidades locais, entre outros) e de natureza interna (sociabilidades, práticas de convívio, rituais, costumes, tradições) que nos levam a repensar o desenvolvimento democrático das escolas (Torres, 2008). As escolas têm ciclos formais e informais de feedback que lhes possibilita a sua reorganização, uma vez que são influenciadas por normas sociais próprias que formam a cultura escolar, que influenciam os agentes e estão também sujeitas a constrangimentos de controlo hierárquicos e de recursos que delimitam o campo e as prioridades da mudança (Silva, 2016). A génese da cultura das escolas reside nas interações e negociações entre as pessoas, os agentes e as ideias, num jogo de adaptações, confrontos e aproximações, onde a construção da cultura organizacional ocorre pela partilha de responsabilidades e nas interações com o centro da liderança, devendo o líder deixar de ser um lugar individual, unidirecional e hierárquico, para surgir como uma relação líder-seguidores, alicerçada nas trocas sociais (Hamido, 2007).

A imagem de escola como entreposto cultural (figura 27, cf. 241), apresentado por Leonor Lima Torres (2008), mostra que as organizações escolares se caracterizam por elevados fluxos de informação, conhecimento, objetivos, finalidades, orientações, regras, racionalidades, interesses, atores sociais e de interferências múltiplas, provenientes do *fora* político e do *fora* comunitário. A convivência e a interação dos atores no contexto escolar, conduzem à socialização e à construção/reconstrução de redes de significados individuais e coletivos, que sedimentam essa identidade organizacional. Assim, a escola está no centro de confluência cultural e é um "contexto propício e propiciador do desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e na memória coletiva da instituição" (Torres, 2008, p. 66). Edgar Morin (2017) refere que são os indivíduos, nas suas interações que produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem e o seu tetragrama organizacional, que demonstra a conceção do universo a partir da ordem, desordem, interação e organização. Este seu pensamento complexo ao ser transporto para as escolas enquadram-se na imagem da escola como entreposto cultural (figura 27, cf. 241) apresentado por Leonor Lima Torres (2008). As escolas são organizações complexas que são simultaneamente fechadas e abertas, dependentes e autónomas tal como nos referiu Edgar Morim (2009). Os desafios que se colocam às escolas são de grande complexidade, pelo que precisamos de "religar, contextualizar as nossas informações e os nossos saberes, ou seja, procurar um conhecimento complexo" (Morin, 2002b, p. 497). Edgar Morin propôs um diálogo trinitário entre o conhecimento científico (dimensão epistemológica), um conhecimento

empírico ligado à prática (dimensão pragmática), um conhecimento do valor do conhecimento (dimensão ética), sempre realimentado em conhecimento do conhecimento (Morin, 2009).

Na *metodologia* podemos referir que o conhecimento, no domínio das ciências sociais e humanas, tal como refere Jesus Sousa (2000) exige um processo hermenêutico complexo, que deve ter em consideração as intenções, as motivações e as expectativas dos sujeitos que observam e que são observados. Seguindo a metáfora de António Figueiredo (2010), que refere que a ciência é como uma corrida de estafetas, "onde cada atleta recebe um testemunho e o leva, esforçadamente, a outro atleta, que se ultrapassa a si próprio para, por sua vez, o entregar ao atleta seguinte (Figueiredo, 2010, p.7), mostrando que a construção da ciência é um empreendimento coletivo, onde cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam. Deste modo, a literatura abre o caminho ao conhecimento dos "itinerários que idealmente devem orientar uma investigação" (Torres & Palhares, 2014, p. 15) e onde numa investigação em ciências sociais e humanas, é fundamental considerar dois requisitos: que seja científica (pautada pela sistematização e o rigor); e que seja adequada ao objeto de estudo (Coutinho, 2015). A metodologia é, então, o caminho do pensamento e a ciência, com as suas regras, conferem cientificidade e validade ao que é produzido e reproduzido no universo científico. Cada "área do conhecimento é constituída por um conjunto de técnicas especializadas de pesquisa, que variam conforme a natureza e as características do seu objeto de estudo" (Guerra, 2014, p.7). Mas todas as áreas do conhecimento compartilham um conjunto de princípios gerais, que se denomina como método científico.

As situações educativas são situações humanas e sociais que têm em comum, como todas as outras situações humanas e socias, a característica de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente "reproduzíveis" (Mialaret, 2010, p.49). Os dados que as situações educativas nos fornecem, são "simultaneamente de ordem qualitativa e de ordem quantitativa" (Mialaret, 2001, p. 57), pelo que não existe, qualquer oposição entre elas, uma vez que estes dois subconjuntos de dados se auxiliam mutuamente. Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008) apresentam o *paradigma qualitativo* como aquele que recorre a métodos qualitativos, à compreensão do fenómeno, à observação naturalista sem controlo, que é subjetivo, que perspetiva a partir de dentro, que é fundamentado na realidade, orientado para o processo, que valida os dados 'reais', 'ricos' e 'profundos', que não é generalizável, que é holístico e que assume uma realidade dinâmica. A escolha do tema de investigação deverá partir das experiências pessoais do investigador, da sua vida corrente e/ou da vida profissional e, dessa forma, será possível obter uma visão de conjunto dos diferentes temas e encontrar classificações

que apresentem os grandes temas estudados pelos investigadores desse domínio (Gauthier, 2003).

A nossa investigação enquadra-se na perspetiva de Isabel Guerra (2006), pois não é linear e determinista, uma vez que analisa uma multiplicidade de fenómenos sociais. Assume-se que este trabalho de investigação partiu do interesse pessoal, em aprofundar uma temática resultante de uma experiência profissional ao nível da liderança de topo. Houve um interesse desde o início, pelo aprofundamento da temática da *Liderança Escolar*, indo ao encontro do exposto por Benoît Gauthier (2003), tendo a consciência que este problema é um desvio consciente entre o que sabemos e o que deveríamos saber. No presente trabalho de investigação explorámos leituras, delimitámos o estudo, guiámos a nossa revisão da literatura para a questão central e apontámos para os dados que seriam necessários para a sua concretização. Fomos ao encontro do que foi sugerido por Clara Coutinho (2015), Christian Laville e Jean Dionne (1999) e por Nuno Santos (2005). As escolhas e a construção da nossa problemática, permitiu aprofundar cada vez mais o conhecimento nesta área, pelo que dentro da temática da liderança escolar, o foco passou a ser a *Liderança de Sistemas* (cf. 199-221), uma vez que é vista como um bem coletivo e não como uma propriedade individual (Chapman, 2008), onde é fundamental o envolvimento dos parceiros (Comissão Europeia, 2015) e o alargamento das fronteiras para além da escola conduzindo a uma responsabilidade coletiva (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015a; Comissão Europeia, 2018a; Elmore, 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2008b; Ryan & Armstrong, 2016), que está associada à inovação e à melhoria das escolas, ao imperativo moral dos líderes, aos fluxos das organizações de dentro para fora (Cousin, 2020), às habilidades do diretor de influência e negociação, de comunicação, de motivação, de *coaching*/mentoria e de pensamento estratégico (Hill, 2011), numa liderança em contextos mais complexos (Cousin, 2020; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Senge et al., 2015).

Definimos então a nossa temática (cf. 251-254), as questões de partida (cf. 254-255), os objetivos da nossa investigação (cf. 255-257), as hipóteses (cf. 257-258), os métodos da nossa investigação qualitativa (cf. 258-260), a pertinência do estudo (cf. 260-261), a metodologia adotada (cf. 261-265), sendo que a nossa investigação integra dois estudos empíricos: um estudo de caso único (cf. 265-266) e um estudo de análise documental de oito relatórios de avaliação externa da IGEC (cf. 266) e por fim, foi definido o design da nossa investigação (cf. 267-268).

Capítulo 6 – Primeiro Estudo Empírico – Estudo de Caso Único

> A verdadeira mudança começa pelo reconhecimento de que somos parte dos sistemas que estamos a tentar mudar (Senge, Hamilton & Kania, 2015, p. 5)[17].

O nosso primeiro estudo empírico pretende conhecer o papel da liderança e a sua relação com o sucesso educativo alcançado, em diferentes ângulos: a *melhoria do sucesso escolar*; a *redução do abandono escolar*; a *redução da indisciplina*; a *importância da voz dos alunos*; e a *complexidade de um agrupamento de escolas*. Deste modo, iremos conhecer a evolução do sucesso escolar interno e externo de um mega agrupamento de escolas (AE) da região de Lisboa e Vale do Tejo, as estratégias que foram adotadas para a resolução e prevenção da indisciplina e do abandono escolar e o seu impacto na criação de condições favoráveis à aprendizagem e ao sucesso educativo, a influência dos diversos projetos que foram estruturantes para a evolução alcançada e, ainda, o entendimento da complexidade do objeto de estudo, conhecendo o papel da liderança escolar, como uma liderança de sistemas que influenciou o sucesso educativo neste AE. Os resultados têm de ser interpretados num processo de triangulação que tenha em consideração a complexidade do objeto de estudo, para sobre ele poder tecer considerações mais ou menos conclusivas. Este estudo de caso único serviu como estudo exploratório sobre uma liderança escolar, identificada como uma liderança de sistemas e que correspondeu ao início da parte empírica da nossa tese de doutoramento.

Este estudo corresponde a uma narrativa empírica de uma experiência profissional da investigadora/diretora na área da liderança de um mega agrupamento de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo e que foi constituído no ano letivo 2012/2013. Esta história da vida profissional começou a ser contada na reflexão autobiográfica inicial (cf. 38-44), onde consta que o grande desafio da liderança escolar começou em 2007, com o mestrado em administração escolar e como essa formação possibilitou o desempenho do cargo de diretora de um *mega*[18] agrupamento de escolas, tendo esta sido uma experiência fascinante e desafiante que serviu de base para este trabalho de investigação.

Este primeiro estudo empírico pretende compreender a realidade (Santos Guerra, 2003a) deste AE, com base na análise documental e de conteúdo dos seus diversos documentos. A nossa investigação, enquadra-se numa abordagem qualitativa que integra a complexidade no

[17] Tradução de "Real change starts with recognizing that we are part of the systems we seek to change".
[18] A designação de *mega agrupamento de escolas* corresponde a um termo adotado para se referir a um agrupamento de escolas de grande dimensão, com um número elevado de escolas, alunos, docentes, níveis e ciclos de ensino (Flores, 2005), tornando-se organizações de grande especificidade e complexidade (Lima &Torres, 2020; Torres, 2020).

seu objeto de estudo (Minayo, 2008), a compreensão da realidade que se analisa (Santos Guerra, 2003a), numa incursão empírica retrospetiva de uma história de vida profissional.

6.1. Enquadramento conceptual do estudo de caso

A escola inclusiva é, ainda, uma "utopia" a realizar pelo sistema educativo português, como a última reforma curricular demonstra. Esta última reforma educativa reconhece as desigualdades sociais e educativas, bem como a necessidade de as combater. Na verdade, o decreto-lei n.º 55 de 2018 aponta "caminhos viáveis", como a diferenciação pedagógica e postula a definição de diversos percursos possíveis para que todos os alunos tenham, efetivamente, a possibilidade de descobrir o seu potencial e realizar a sua escolarização com sucesso. Por outro lado, o decreto-lei n.º 54 de 2018 já tinha redefinido, anteriormente, as orientações dos caminhos de inclusão de todos os alunos, através do ensino multinível. Na sequência da publicação de dois despachos importantes, o despacho nº 5908/2017 de 5 de julho, da autonomia e flexibilidade curricular e o despacho nº 6478/2017 de 26 de julho, do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), que também se referiram à importância da escola inclusiva, da justiça social, da igualdade de oportunidades e da importância de os alunos estarem envolvidos no seu processo educativo. Todos estes normativos visam combater o abandono escolar precoce, num sistema que tem estabelecido os 18 anos de idade e/ou o 12.º ano como o término da escolaridade obrigatória. Será importante ter em consideração o enquadramento teórico apresentado nos capítulos dois da escola pública (cf. 73-121) e o capítulo quatro da liderança (cf. 179-223).

Um dos indicadores do sucesso educativo e do nível de equidade/inclusão de um sistema educativo é a taxa de abandono escolar (Lemos, 2013). Por isso, na estratégia da Europa 2020, foi salientada a necessidade de reduzir o abandono escolar precoce em 10%, até 2020. A escola deve promover um ambiente de aprendizagem afetuoso, estimulante e propício a estabelecer expectativas altas aos seus alunos, para que todos atinjam o seu pleno potencial. A educação é uma responsabilidade compartilhada entre os pais e a escola e deve ser construída sobre uma relação de confiança mútua e de cooperação.

Atualmente, cada escola tem de encontrar respostas, cada vez mais ajustadas à heterogeneidade dos seus alunos, para potenciar o sucesso de cada um deles. Contudo, o sucesso de cada um está dependente de muitos outros fatores externos e, ainda, das características dessa escola e do *acréscimo de valor* que pode facultar. Deste modo, o conceito de sucesso educativo é muito mais que o sucesso académico dos alunos e para que tal se verifique, todos são

necessários para a concretização de uma educação escolar de qualidade e inclusiva, dentro da diversidade da sua comunidade. A essência da liderança escolar é um "processo que se (re)constrói na comunicação e na relação com o outro, de forma crítica, interpelativa, dialógica e em função de um determinado espaço, tempo e lugar, não havendo, por isso, formas adequadas para liderar" (Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 70).

Para o efeito, a liderança de uma escola tem de mobilizar todos os recursos e atores possíveis (cf. 199-221), devendo promover uma "liderança de sistemas" (Chapman, 2008; Clímaco & Silva, 2015b; Comissão Europeia, 2015; Cousin, 2020; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Pont et al., 2008a; 2008b; Schaub, 2018; Senge et al., 2015), onde devem ser integradas as quatro grandes regras desta liderança, a qualidade dos professores, a definição de metas e responsabilidades, a gestão estratégica dos recursos e a colaboração com os parceiros externos à escola (Chapman, 2008). Numa liderança de sistemas é necessário pensar a escola no seu próprio sistema (Michão, 2011) e as escolas necessitam da colaboração local numa abordagem em rede que interfere nas práticas centrais, na gestão do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas e da organização (Higham et al., 2009). Robert Hill (2011) refere que a liderança de sistemas requer o desenvolvimento de um conjunto alargado de habilidades numa liderança em contextos complexos, entre as quais, as habilidades interpessoais, de *coaching*, de influência e negociação, de comunicação, de formação de equipas, de planeamento, de definição de metas e objetivos, de pensamento estratégico e de motivação de outros líderes e funcionários.

Na perspetiva de Susan Cousin (2020), a liderança de sistemas começa com um propósito moral e promove fluxos nas organizações escolares de dentro para fora, o desenvolvimento do pessoal e da organização, numa liderança para o ensino e a aprendizagem, para a inovação e para a melhoria e deve promover o alargamento das suas redes para melhorar a(s) sua(s) escola(s). A Comissão Europeia (2015) realça a importância do envolvimento dos parceiros, como imprescindível para uma responsabilidade coletiva. Quanto ao futuro, Susan Cousin (2020) reconhece que a importância do progresso da escola depende da união dos parceiros locais e para a OECD (2018b) o futuro da educação para 2030, exige *skills* educativos onde será determinante a partilha de práticas e experiências pelos governos nacionais, regionais e locais, pelas comunidades locais, pelas associações profissionais sendo essa partilha de práticas de apoio às aprendizagens dos alunos, determinante para apoiar o cumprimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável da ONU e de outras iniciativas relevantes.

Nas últimas décadas, as lideranças escolares têm como um dos seus principais problemas a indisciplina e têm de encontrar estratégias para resolver esse problema. Contudo, sabe-se que a indisciplina na escola é um fenómeno intrínseco à própria sociedade e ao seu sistema de ensino, por isso, são preocupações transversais e transnacionais. Neste nosso estudo, iremos ao encontro das palavras de Ana Maria Falsarella (2018), quando refere que a cultura escolar promove mudanças na educação e é fundamental estudar o que ocorre no interior das escolas, nas suas "codeterminações recíprocas" (Falsarella, 2018, p. 631), isto é, na relação com o exterior e com o seu contexto. O tema da indisciplina está associado à educação para os valores e para a cidadania, pelo que é importante trabalhar nesta articulação. Em diversos estudos internacionais tem sido generalizado o consenso acerca da necessidade de uma educação para a cidadania de caracter holístico e que inclua para além do conhecimento as competências cívicas, os valores, as atitudes e os comportamentos que capacitem os alunos para uma adequada cidadania ativa (Naval, 2005; Sousa, 2007). Nesta educação para os valores e para a cidadania, é importante que os "jovens participem ativamente em sua comunidade para melhorá-la em algum aspeto" (Arantes, Araújo & Silva, 2019, p. 7).

Maria Palmira Alves (2004) salienta que desenvolver competências pressupõe desenvolver nos alunos um pensamento crítico, o que implica uma cultura dialógica na sala de aula, onde o diálogo entre os alunos e os professores esteja ao serviço do desenvolvimento do pensamento dos alunos. São os alunos que devem estar no centro e não os conteúdos. Assim, o tempo dos professores não pode continuar a ser o tempo letivo dos alunos, mas o tempo de apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento humano de cada um dos seus alunos (Azevedo, 2000). Embora os alunos sejam parceiros na mudança da escola, a investigação educacional continua a focar-se nos professores e nas reformas educativas, deixando o *aluno*, cerne de todo o sistema educativo, numa "zona periférica e pouco ouvida do desenho curricular" (Teixeira, 2010, p. 419). Iremos procurar apresentar as singularidades (Torres, 2013a) deste AE, exprimir sentidos, significados e singularidades dos seus atores e autores no seu contexto (Ferreira, Lopes & Correia, 2015) escolar e local e, ainda analisar os vários espaços de "interação e de produção" referidos por Leonor Lima Torres e José Palhares (2014).

6.2. Metodologia

Optámos por uma metodologia (cf. 261-269) de estudo de caso único ou *single-case* (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1988; Stake, 2007), numa narrativa empírica de uma história profissional (Aires, 2015; Bravo, 1998; Carmo & Ferreira, 2008; Laville & Dionne,

1999; Minayo & Costa, 2019; Torres & Palhares, 2014), que se enquadra numa abordagem qualitativa e recorre a métodos qualitativos (análise documental e de conteúdo dos documentos do AE) e quantitativos (tratamento estatístico descritivo dos dados recolhidos).

6.2.1. Problemática do estudo de caso

A IGE, nos seus relatórios de avaliação externa às escolas do AE em estudo, em 2008 e de 2009, apresentou pontos fracos e fragilidades nas suas escolas que estavam a necessitar de resolução. Destacam-se, entre os problemas apontados, a indisciplina, a falta de articulação interdisciplinar, a inexistência de orientação vocacional e a deficiente circulação da informação. Estes e outros problemas foram identificados no projeto de intervenção (PI) da diretora e enfrentados pela nova direção, assim que tomou posse, em junho de 2013. Nas propostas para a resolução dos problemas das escolas do AE, foram destacados os resultados escolares, a indisciplina, a articulação curricular, as práticas letivas, os apoios educativos, o clima educacional, o envolvimento com a comunidade, a circulação interna e externa da informação, os espaços escolares e o aumento de receitas próprias. Concretizado o PI e o projeto educativo (PE) do AE em estudo (onde foram definidas as metas a alcançar), verificaram-se melhorias significativas, que foram valorizadas tanto no âmbito nacional como europeu. No âmbito nacional, pela inspeção geral de educação e ciência (IGEC), no ano de 2016, durante o segundo ciclo de avaliação externa das escolas (com a melhoria em todos os domínios da AEE) e pelo próprio ministério da educação (ME) que lhe atribuiu dois primeiros prémios: o primeiro lugar nacional da eficácia educativa (2014) e o primeiro lugar do "Prémio de Escola" da região de Lisboa e Vale do Tejo" (2015), tendo sido atribuído um louvor institucional e individual em 2015. No âmbito europeu, a valorização também foi feita pelo Centro Europeu da Comissão Europeia, quando realizou uma entrevista à diretora/investigadora (por proposta do ME), sobre o "papel do ensino vocacional na redução do abandono escolar precoce na educação e formação". Para o efeito, foram previamente enviadas 24 questões sobre o tema e, de seguida, foi feita uma entrevista (junho 2015), tendo sido enviado um resumo do texto final no mês de julho que veio a integrar o estudo "*A whole school approach to tackling early school leaving*" da Comissão Europeia (2015)[19]. A nível nacional, este AE também contou com prémios da Fundação Calouste Gulbenkian e da Deloitte no apoio a alguns dos seus projetos que serão referidos mais adiante.

[19] https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf

Em janeiro de 2014, este AE também realizou um seminário sobre "Repensar as Lideranças no AE"[20] integrado no Projeto EPNoSL e que, em articulação com o centro de formação e a Professora Doutora Ana Paula Silva, consistiu num trabalho com os professores deste AE no âmbito do módulo 3 – *estabelecer prioridades e agir* (toolkit do EPNoSL). Posteriormente, em setembro de 2014, este módulo veio a integrar um *workshop* realizado pelo centro de formação, onde foram apresentadas as conclusões do trabalho realizado no AE deste estudo de caso.

Foram definidas para este estudo exploratório, estudo de caso único, as seguintes *palavras-chave*: liderança escolar; liderança de sistemas; sucesso educativo (melhoria dos resultados, combate à indisciplina e ao abandono escolar); voz dos alunos; parcerias estratégicas; paradigma da complexidade.

6.2.2. Questões de partida

Os resultados alcançados pelo AE em estudo, motivou a questão de partida deste estudo de caso único, numa narrativa empírica da vida profissional da diretora/investigadora. A pergunta de partida deste estudo (primeira subquestão da nossa investigação), é a seguinte:

> *Como um agrupamento de escolas promove a liderança de sistemas e qual(ais) a(s) resultante(s)?*

As subquestões desta questão são as seguintes:

> *Como promover a disciplina, tornando um ponto fraco do AE num ponto forte?*
>
> *Como pode a voz dos alunos levar à melhoria do serviço educativo no ensino secundário?*
>
> *Como foi possível reduzir para 0,04% uma taxa de 2,9% de abandono escolar e aumentar 9,4% e 10% o sucesso interno e externo respetivamente?*

6.2.3. Análise dos dados

Após a leitura da literatura relativa às palavras-chave deste estudo exploratório, elaborou-se um pequeno enquadramento teórico[21]. Com esses recursos concetuais, realizou-se a análise documental dos documentos deste AE: PI; PE; relatórios das avaliações externas às

[20] Deste estudo de caso único.
[21] Uma vez que o trabalho de investigação que está a ser construído já contempla muita informação relativa a estes temas (capítulo 1- Políticas Educativas (cf. 45-70); capítulo 2 – Escola Pública (cf. 71-119); capítulo 3 – Avaliação de Escolas (cf. 120-175); capítulo 4 – Liderança (cf. 176-220); capítulo 5 – Metodologia (cf. 222-269).

escolas do AE pela IGE/IGEC (2008; 2009; 2016); relatórios dos diversos projetos estruturantes do AE (Espaço com... Vivências; Saber+; Desafios; Expectativas e Rumos; Observatório de Avaliação do AE; + Desporto; Outros); relatórios da psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO); planos de melhoria do AE; relatório final do mandato da diretora; dados da direção-geral de estatísticas da educação e ciência (DGEEC); e os rankings nacionais das escolas. Perante o conjunto diversificado de documentos analisados, foi realizada uma análise do seu conteúdo e uma análise estatística descritiva dos dados recolhidos. A nossa análise centrou-se na multiplicidade de recursos e atores, nos dados e metodologias adotadas, que justificam o sucesso educativo alcançado.

O ponto de partida foi sempre o ano letivo anterior à tomada de posse da diretora, cujo mandato é analisado, ou seja, o ano letivo 2012/2013, ano da Comissão Administrativa Provisória (CAP), para então proceder à comparação desse ano letivo, com os quatro anos do referido mandato, que decorreu entre os anos letivos 2013/2014 e 2016/2017. Foram recolhidos os dados de cada um destes quatro anos, e realizada a respetiva análise da evolução deste AE.

6.2.3.1. Caracterização do agrupamento de escolas em estudo em 2012/2013

O AE em estudo começou a sua atividade no ano letivo 2012/2013 sob a direção da CAP. Integrava nove escolas, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, prestava ensino diurno e noturno a cerca de 127 turmas (cursos regulares: 13 do pré-escolar, 80 do básico e 20 do secundário; 1 do 3º ciclo curso de educação e formação (CEF); 8 dos cursos profissionais; 5 do ensino noturno), com 3002 alunos, e empregava 217 professores, 80 assistentes operacionais (AO) e 13 assistentes técnicos (AT).

Com base nos dados da DGEEC, entre 2011/2012 e 2012/2013, foi possível fazer um retrato deste AE comparativamente com o retrato do país. Este AE apresentava taxas superiores relativamente às taxas nacionais, em quase todos os campos de análise: retrato geral dos alunos (+8,0); retrato geral dos docentes (-9,2); retrato da taxa de retenção e abandono escolar (+15,4) e retrato da modernização tecnológica: rácio aluno/computador (+0,3), rácio aluno/computador/internet (+0,3) e a taxa bruta de escolarização[22] (+0,8).

Outro aspeto importante a salientar consiste nos resultados deste AE nas avaliações externas realizadas pela Inspeção Geral de Educação (IGE) às suas escolas, em 2008, à escola

[22] Esta taxa corresponde aos "*alunos ou alunas matriculados(as) no ensino pré-escolar, básico e secundário face à sua população em idade normal de frequência desses ciclos*".

secundária e, em 2009, ao agrupamento vertical de escolas. Como ponto de referência foi elaborada uma tabela com os pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos de acordo com os relatórios da IGE (quadro 7) do primeiro ciclo avaliativo, mostrando o ponto de partida no ano letivo 2012/2013.

Quadro 7 – Resultados das avaliações externas pela IGE às escolas do AE até 2012/2013

AEE - 2008 (Escola Secundária) **e 2009** (Agrupamento de Escolas até ao 3º Ciclo)			
Pontos Fortes	**Oportunidades**	**Pontos Fracos**	**Constrangimentos**
Transversalidade do trabalho da BE	Rentabilização da utilização dos recursos da autarquia	Inexistência de Projeto Curricular de Agrupamento	Inexistência de Orientação Vocacional
Equipa multidisciplinar no âmbito da Educação Especial	Estabelecimento de conexões com as entidades externas	A Frágil articulação ao nível da gestão curricular entre os 1º e 2º ciclos	Sobrelotação da escola sede do AE => escassez de espaços; indisciplina; viglância e da limpeza da escola
Oferta educativa diversificada	O reforço das parcerias com a autarquia, serviços locais e empresas da zona	Inexistência de Plano de Formação	Problemas de instalação da rede informática
A imagem e a credibilidade da escola junto da comunidade educativa	O aproveitamento do diagnóstico social da autarquia com as potencialidades do concelho	Deficiente circulação da informação no Agrupamento	Oferta insuficiente de salas de aula do 1º ciclo => regime duplo das turmas
O clima e as relações interpessoais		Problemas de indisciplina na Escola Básica (2º/3º Ciclos)	As deficiências de construção em setores específicos do edifício;
A motivação e o empenho do pessoal docente e não docente na prestação do serviço educativo		A componente experimental das ciências tem pouca expressão nos 2º e 3º ciclos	O número de auxiliares de ação educativa
O estabelecimento de parcerias e de protocolos com outras instituições		A falta de articulação interdisciplinar	
		A falta de divulgação pública dos sucessos individuais ou coletivos	

Fonte: Dados da pesquisa

No ano letivo 2012/2013 (CAP), os resultados escolares do AE apresentavam valores superiores no 1º e 2º ciclos e estes iam decrescendo na sequencialidade dos ciclos seguintes. Ao nível do sucesso interno e do sucesso externo, apresentava valores medianos no 1º e 2º ciclos e valores negativos no 3º ciclo e secundário (gráfico 9). Relativamente à indisciplina, apenas existiam dados na escola do 2º e 3º ciclos onde foram registadas 250 participações disciplinares, correspondendo a **21,61%** (numa população de 1157 alunos) enquanto o abandono escolar apurado no AE nesse ano foi de **2,9%.** Quanto aos rankings nacionais verificámos os seus posicionamentos encontrando-se: o agrupamento vertical de escolas no lugar **911**; e que a escola secundária no lugar **359**[23].

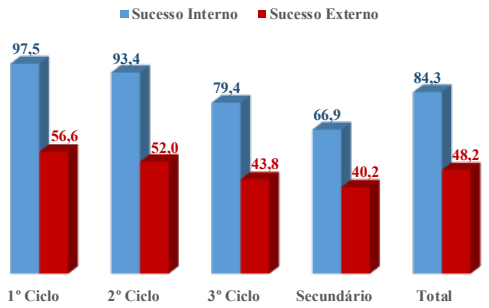


Gráfico 9 – Sucesso escolar em 2012/2013
Fonte: Dados da pesquisa

[23] Dados recolhidos no Jornal do Público, caderno dos rankings das escolas portuguesas.

Com base em todos estes dados, a diretora/investigadora elaborou o seu PI onde constam as medidas para resolver as fragilidades do AE (pontos fracos e constrangimentos), destacando-se a falta de: projeto curricular do AE; envolvimento com a comunidade local; interdisciplinaridade; orientação vocacional no básico; divulgação pública dos sucessos individuais e coletivos; circulação de informação no AE; articulação curricular. E, ainda, problemas na componente experimental das ciências; de indisciplina; e da degradação dos espaços escolares.

6.2.3.2. Projeto de intervenção da diretora

> Sem a cooperação de todos os agentes da comunidade educativa não há possibilidade de construir um projeto global e coerente de mudança na escola (Sebarroja, 2001, p.23).

Esta é a citação inicial do PI da diretora/investigadora e do PE do AE. A elaboração do PI seguiu a legislação para o concurso de diretor (DL nº 137/2012 de 2 de julho) e as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral (CG) do AE. Aí constam a contextualização da candidatura, a caracterização do AE, a conceção do AE para o futuro com a indicação da visão, da missão, do lema, dos pontos fortes e das áreas prioritárias de melhoria, as linhas orientadoras para a evolução do AE (gestão de recursos; critérios de seleção e de avaliação do pessoal docente e não docente; critérios de nomeação das estruturas intermédias; exercício do poder disciplinar; projeto educativo; orçamento; relação com a comunidade educativa), os esquemas organizacionais para o futuro do AE e termina com a indicação das áreas de intervenção, apresentadas numa tabela (PI, pp. 16-20).

A *visão* apresentada pela diretora/investigadora foi a de perspetivar "um agrupamento envolvido com a sua comunidade, com um bom clima educacional que satisfaça todos os seus membros, passível de promover um trabalho colaborativo de qualidade no sentido do sucesso escolar dos seus alunos" (PI, p. 9). A *missão* foi

> promover uma cultura organizacional para um ensino de qualidade, com a melhoria das aprendizagens dos alunos, tanto curriculares, como cívicas, culturais e desportivas, onde a colaboração de todos será determinante na promoção de um bom clima educacional e num maior envolvimento com a comunidade local (PI, p. 9).

O lema apresentado foi "Motivar, Unir e Cooperar para o Sucesso" (PI, p. 9). Destaca-se um dos esquemas organizacionais apresentados no PI da diretora/investigadora (figura 28).

Figura 28 – Esquema organizacional do PI da diretora/investigadora (PI, p. 15)

Fonte: Dados da pesquisa

No PI constam as *áreas prioritárias de melhoria* perspetivadas para as áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, onde se apresentam em cada uma das áreas, os problemas identificados, os objetivos pretendidos, as estratégias a implementar, as atividades a desenvolver e os recursos necessários para a sua concretização. É importante salientar também que muitos dos projetos implementados neste mandato já constavam neste PI. Indicamos apenas os grandes objetivos apresentados em cada uma das áreas:

- Pedagógica – *Resultados Escolares*: melhorar o desempenho académico; diversificar a oferta curricular e os percursos formativos; valorizar todas as áreas do conhecimento: científicas, artísticas, linguísticas, desportivas e outras; aumentar a intervenção dos alunos no seu processo de aprendizagem; solicitar aos grupos de trabalho e/ou disciplinares a apresentação de propostas de melhoria; manter e alargar a atuação do observatório da avaliação da escola secundária. *Indisciplina*: otimizar a disciplina na sala de aula e no espaço escolar; melhorar a atitude cívica no interior da escola; uniformizar e articular os procedimentos disciplinares nas escolas do AE; reestruturar e criar um gabinete de apoio e controlo da indisciplina; elaborar um plano de melhoria.

- Pedagógica – *Articulação Curricular*: promover a sequencialidade coerente e estruturada entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo, entre o 1º e o 2º ciclo, entre o 2º e o 3º ciclo e entre o 3º ciclo e o ensino secundário; facilitar a integração dos alunos nos ciclos de escolaridade seguintes; assegurar, sempre que não se revele inadequada, a continuidade pedagógica; trabalhar a cidadania de forma articulada. *Práticas Letivas*: promover atividades experimentais na aprendizagem das ciências desde o ensino básico até ao secundário; realizar provas de aferição internas e/ou provas do IAVE; promover conferências curriculares como estratégia de regulação da atividade docente; proporcionar formação interna em articulação com o centro de formação; promover iniciativas de ligação às atividades profissionais; realizar atividades de enriquecimento curricular. *Apoios Educativos*: rentabilizar recursos humanos e materiais para a implementação dos apoios educativos; proporcionar orientação vocacional no ensino básico, no apoio às escolhas dos alunos.
- Cultural – *Clima Educacional*: promover o bem-estar nas escolas do AE, determinante no cumprimento da sua missão; sensibilizar para o cumprimento do regulamento interno (RI) e dos outros documentos orientadores do AE; desenvolver a dimensão simbólica e cultural do AE; rentabilizar as reuniões de trabalho. *Participação dos Encarregados de Educação*: abrir a escola à comunidade promovendo e incentivando uma maior participação desta nas suas atividades e projetos; promover a melhoria do relacionamento entre pais/professores/escolas. *Envolvimento com a Comunidade*: divulgar os projetos do AE; estimular o empreendedorismo; participar ativamente na sociedade local.
- Administrativa – *Circulação da Comunicação Interna e Externa*: divulgar externamente o AE e o seu desempenho; melhorar a comunicação interna entre os docentes, alunos e encarregados de educação (EE); organizar os procedimentos administrativos da secretaria do AE. *Pessoal Docente*: promover a qualidade do desempenho profissional dos professores; valorizar e alargar a abrangência do Observatório de Avaliação do AE; rentabilizar os recursos humanos em função das suas competências pessoais e profissionais. *Pessoal Não Docente*: aumentar o número de assistentes operacionais (AO) no AE; melhorar e facilitar as condições de trabalho dos AO; analisar conteúdos funcionais, definir competências e desempenhos com o pessoal não docente. *Projeto Curricular do Agrupamento*: elaborar o projeto curricular do AE.
- Financeira – *Controlo das Despesas Internas*: racionalizar as despesas com a seleção criteriosa das situações prioritárias. *Aumento das Receitas Próprias*: criar atividades internas geradoras de recursos monetários. *Prestação de Contas*: gerir os recursos financeiros de forma

equilibrada e prestar contas de acordo com os princípios enunciados nos documentos orientadores do AE, priorizando as suas necessidades.

- Patrimonial – *Espaços Escolares*: promover a recuperação, conservação e preservação dos espaços escolares. *Equipamentos Desportivos Fixos*: conseguir a aprovação dos equipamentos desportivos fixos das escolas. *Setores das Escolas*: promover a melhoria do funcionamento dos vários setores do AE. *Espaços Verdes*: recuperar os espaços verdes das escolas.

Na fase da candidatura para o cargo de diretora do AE, a candidata convidou quatro colegas para os cargos de subdiretora e de adjuntas da direção, pelas suas competências individuais, pelo seu empenho no sucesso das suas escolas e nos níveis de ensino em que lecionavam, sendo que todas aceitaram este desafio de organizar este novo AE. Após a tomada de posse, a 20 de junho de 2013, a diretora/investigadora e a sua equipa de direção, iniciaram o trabalho de organização deste mega agrupamento. Começou-se pelos convites para as coordenações das escolas, dos projetos estruturantes do AE e das várias equipas de trabalho. Foram realizadas inúmeras reuniões e elaboradas fichas para a auscultação dos interesses tanto dos professores, como dos assistentes operacionais (AO), iniciativa esta que se veio a considerar importante na motivação do pessoal docente e não docente para o desempenho das suas tarefas e cargos. A distribuição de serviço para o ano letivo 2013/2014 ocorreu tendo em consideração as linhas desenhadas no PI da diretora, as equipas constituídas e a auscultação de interesses.

6.2.3.3. Primeira equipa diretiva (2013/2014 a 2016/2017)

A direção deste AE foi a primeira equipa de direção eleita, após a constituição do AE, e a sua composição foi a seguinte: a diretora (docente do secundário); a subdiretora (docente do 3º ciclo); e três adjuntas (docentes do 1º ciclo, do 2º ciclo e do secundário); uma foi responsável pelo pré-escolar e 1º ciclo, outra pelo 2º e 3º ciclos e outra pelo secundário. Estas opções, com a representação de todos os níveis de ensino na equipa diretiva, foram determinantes para o trabalho desenvolvido durante o mandato em análise. De salientar, ainda, que para além da escola sede, as outras oito escolas tinham uma coordenadora de estabelecimento e, no caso da escola do 2º/3º ciclo, por ser de grande dimensão, para além da sua coordenadora de estabelecimento, contava com o apoio de dois *adjuntos*.

A equipa da direção apostou na organização interna das escolas do AE, no sentido da sua melhoria através da motivação do seu pessoal (docente e não docente), dos seus projetos e do envolvimento com a sua comunidade, tendo sido esta a chave para o processo de mudança

(Bolivar, 2003). A colaboração dos coordenadores de estabelecimento, de departamento, dos projetos, dos docentes, dos AO e dos assistentes técnicos (AT), dos pais e EE, dos parceiros e especialmente, dos alunos foi determinante para os resultados alcançados.

6.2.3.4. Projeto educativo do agrupamento de escolas

No início do primeiro ano do mandato desta direção, foi constituída uma equipa para a elaboração do PE, que considerou as linhas estratégicas apresentadas no PI da diretora/investigadora e todos os dados do novo AE relativos ao ano letivo 2012/2013. Essa equipa integrava três membros permanentes do conselho pedagógico (CP), dois docentes responsáveis pela elaboração, recolha e tratamento dos dados dos questionários aplicados à comunidade educativa (pessoal docente e não docente, pais e EE, parceiros da comunidade e autarquia), dois professores que não integravam o CP e outros membros da comunidade que foram consultados em determinadas fases do processo. A elaboração deste documento estruturante decorreu ao longo do primeiro ano letivo.

No PE, consta um *enquadramento* (nota prévia; definição de AE: enquadramento legal da instituição, princípios básicos do AE e a metodologia da elaboração do PE), a *caracterização local* (situação geográfica; vertente social e cultural; vertente económica), a *caracterização do agrupamento* (recursos materiais, humanos e tecnológicos; população escolar; associações de pais e EE; oferta educativa; estruturas de apoio: bibliotecas escolares, projetos do AE; projetos em parceria entre a AE e a comunidade; plano anual de atividades; observatório de avaliação do AE; centro de formação; parceiros do AE), o *plano de ação* (visão, missão e lema; organograma do AE; acompanhamento e avaliação: avaliação externa das escolas (AEE) do AE, as potencialidades e fragilidades das escolas do AE, os rankings das escolas do AE e a avaliação interna; indicadores de referência do AE: sucesso interno e externo; metas, submetas, estratégias e recursos; calendarização; cronograma das metas e submetas do AE).

Realçam-se também as metas estabelecidas para as dimensões: *pedagógica* (melhoria dos resultados escolares; promoção da disciplina; melhoria da articulação curricular); *sociocultural* (melhoria da participação na escola da comunidade educativa); e, *organizacional* (articulação do desempenho do AE). Destacam-se as metas estabelecidas para serem alcançadas até ao final do mandato em 2016/2017: melhoria dos resultados escolares internos (**+3%**) e dos resultados externos (**+3%**); redução da indisciplina **(-3%)** e do abandono escolar **(-3%)**.

6.2.3.5. Projeto de intervenção da diretora VS projeto educativo

Após a aprovação do PE no CP e no conselho geral (CG), a diretora/investigadora realizou várias sessões de apresentação aos professores, ao pessoal não docente, aos alunos e à comunidade educativa e local da relação entre o "Projeto de Intervenção VS Projeto Educativo". O objetivo destas sessões foi o de divulgar e de realçar a importância destes documentos estruturantes, mostrar como se articulam entre si e apresentar as estratégias futuras para o sucesso do AE. Foram apresentados o lema do AE e a legislação que os determina (DL nº 137/2012 de 2 de julho), destacando os artigos nº 21º e 22º-A (PI) e os artigos 9º e 9º-A (PE). Realçou-se que o PI é da responsabilidade do diretor e que esse documento tem por base um trabalho mais individual, apesar de contar com a colaboração de colegas, família e amigos, enquanto o PE resulta de um trabalho coletivo com a participação da comunidade educativa e que é da responsabilidade do CP. Nestas apresentações, foi referido ainda que o PI é um instrumento ao serviço da ação estratégica do diretor numa perspetiva de mudança, que apresenta as estratégias a implementar e que prevê a avaliação interna do AE, enquanto o PE é um instrumento da comunidade que se baseia no seu contexto, apresenta atividades e prevê a autoavaliação. Deste modo, o PI interfere no PE, porque segue as suas orientações estratégicas, mas o PE é o documento mais importante de referência do AE.

Foi apresentado de uma forma simples o PI e foi realçado o trabalho coletivo na elaboração do PE, bem como a equipa responsável pela sua elaboração e da necessidade do envolvimento de toda a comunidade. Foi apresentada a estrutura do PE, salientados os resultados da auscultação da comunidade educativa (por questionários *on-line*) que validou os problemas identificados pela diretora no PI e os contributos da comunidade sobre os resultados, a prestação do serviço educativo e a liderança e gestão.

6.2.3.6. Estratégias para a concretização do PI/PE e para o cumprimento das metas do AE (2013/2014 a 2016/2017)

A liderança do AE idealizou diversos projetos que, em conjunto e em articulação, contribuíram para a melhoria do desempenho das escolas deste AE e para o cumprimento das metas definidas no seu PE. Foi também elaborado o *Projeto Curricular do AE em 2014/2015*. Destacam-se, entre os projetos idealizados, o *Projeto Espaço com…Vivências* de controlo da indisciplina (prioritário) e de apoio ao sucesso escolar de todos os ciclos de ensino, que contou,

com estratégias especificas[24]; o *Projeto Expectativas e Rumos* de auscultação dos alunos que articulou com o SPO a orientação vocacional dos alunos e que acompanhou as expectativas e os rumos dos alunos no ensino secundário; os projetos de *promoção do sucesso*, de apoio a todos os alunos: *Saber+* (em todas as disciplinas do currículo), e o projeto *Desafios* (apenas em algumas turmas do 1º, 2º e 3º ciclos) que valorizou a cooperação e a ajuda entre alunos e promoveu a diferenciação pedagógica nas disciplinas de português e matemática; os projetos de apoio ao *Desporto*, às *Artes* (teatro; música; rádio; e coro do AE formado por professores, alunos, AO, pais e EE, elementos da comunidade, incluindo a maestrina) e às tecnologias *Robótica* (com prémios nacionais e internacionais); os *projetos com a participação direta dos alunos* (parlamento dos jovens, com vários prémios; voluntariado; solidariedade; reciclagem; percursos escolares no secundário e as expectativas desses alunos; etc.); os *projetos com a comunidade* (leitura; desporto; recuperação de espaços degradados com o *Projeto* "*Vamos Todos Renovar a Escola*" que possibilitou a requalificação de vários espaços e salas de aula na escola do 2º/3º ciclos, incluindo a colocação de um campo de futebol 7 de relva sintética; entre outros e da escola secundária – escola sede); os *projetos Erasmus+*[25] para os cursos profissionais e vocacionais (possibilitou estágios dos cursos profissionais e vocacionais na Finlândia, Grécia, Itália, Polónia e Roménia); o *Observatório de Avaliação do AE*, responsável pela monitorização dos resultados do AE que foi idealizado no PI e implementado no início do mandato, tendo sido construído por fases (composta por três equipas): análise aos resultados escolares (2013/2014); serviço educativo, liderança e gestão (2014/2015); e a autoavaliação do AE (2015/2016).

A diretora e a sua equipa diretiva tiveram sempre o seu foco nos alunos. Os horários elaborados consideraram sempre, em primeiro lugar, as opções disciplinares dos alunos (foi aumentando a oferta formativa) e, posteriormente, os interesses dos professores (continuidade pedagógica e interesses pessoais). A forma como a direção deste AE se focou nos alunos permitiu que estes constituíssem uma associação de estudantes, que não existia. Também apoiou os alunos na dinamização da rádio da escola secundária, logo no primeiro ano do seu mandato, o que possibilitou uma participação ativa dos alunos nesta escola.

[24] Uma das estratégias adotadas foi a mudança das turmas mais problemáticas do 3º ciclo (cursos vocacionais), para a escola secundária, reduzindo os conflitos com os alunos mais novos.
[25] A mobilidade dos alunos, para os estágios nos países da União Europeia, ocorria de acordo com o seu sucesso académico (sem módulos em atraso) e sem participações disciplinares, o que permitiu um maior empenho dos alunos e consequentemente, a melhoria do seu sucesso académico e a redução do abandono escolar e da indisciplina.

A auscultação anual, dos professores e dos assistentes operacionais, foi também importante, tendo contribuído para a qualidade do serviço prestado, para a sua motivação, para o gosto pelas suas escolas e para o seu sentimento de pertença ao AE. Esta auscultação ocorreu em todos os finais de cada ano letivo, desde julho de 2013. Foram elaboradas fichas de auscultação individuais sobre os cargos preferidos, as turmas de continuidade pretendidas, as preferências de horários e de situações pessoais para os professores e, ainda, as tarefas e locais de trabalho preferidos, os seus *hobbies* e outras situações pessoais para os assistentes operacionais. Estas fichas contribuíram para a motivação do pessoal docente (PD) e não docente (PND), auxiliaram na distribuição de serviço (PD), na distribuição das tarefas (PND) e em diversas iniciativas/tarefas promovidas neste mandato do AE.

Os parceiros locais, regionais, nacionais, europeus e internacionais foram também fundamentais no apoio à direção. A nível local foram estabelecidas inúmeras parcerias com entidades para a realização de estágios profissionais (cursos CEF, vocacionais e profissionais) e com a CPCJ, a GNR/Escola Segura, a Câmara Municipal, o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), empresas locais e outras. Ao nível regional, foram estabelecidas parcerias com o Instituto Politécnico de Setúbal, com colégios privados e outras entidades como foi o caso da DGSPRS[26], que possibilitou o trabalho comunitário de reinserção social de catorze pessoas (num total de 1190 horas), que apoiaram o AE na recuperação de espaços degradados e/ou a necessitar de obras, na recuperação dos espaços verdes, no apoio ao *projeto expectativas e rumos*, na realização de *workshops* de dança, entre outros, que em conjunto contribuíram para o desenvolvimento e a melhoria deste AE.

A nível nacional, foram estabelecidas parcerias com os Institutos Politécnicos de Beja e de Santarém (estágios dos cursos vocacionais), com a Escola Superior de Desporto de Rio Maior (alunos dos cursos profissionais), com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (formação de professores de inglês), com a Universidade de Lisboa (SPO e do estágio de aluna universitária no AE), com uma entidade de Lisboa de acolhimento de alunos estrangeiros em Erasmus+ em Portugal (faziam as avaliações finais neste AE) e com outras entidades. A nível europeu foram estabelecidas parcerias com entidades para o acolhimento dos alunos do AE em Erasmus+ (Finlândia; Itália; Grécia; Polónia; Roménia). A nível internacional este AE foi convidado no ano letivo 2013/2014 a participar num projeto do Ministério da Educação

[26] DGSPRS (Direção-Geral dos Serviços Prisionais e de Reinserção Social)

designado "Partilha Pedagógica de Portugal e Timor-Leste", tendo acolhido durante o 2º período letivo, um diretor timorense para conhecer as práticas de liderança e gestão deste AE.

Os professores contribuíram fortemente para o sucesso e melhoria do AE, na implementação das estratégias definidas, tanto dentro como fora da sala de aula. Anualmente, foram definidos planos de formação para o pessoal docente e não docente com o apoio do centro de formação e também se promoveu formação intra e interpares, que proporcionou o aperfeiçoamento das suas competências profissionais. O apoio dado aos alunos, a implementação de algumas estratégias de ensino, a sua auscultação (a voz dos alunos), a colaboração e o apoio dos AO, bem como as inúmeras atividades extracurriculares, designadamente o caso da componente experimental das ciências, implementada desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Este conjunto de iniciativas permitiu que os alunos se sentissem bem nas suas escolas. A colaboração dada pelas diferentes associações de pais e EE e pelos pais em geral, possibilitaram uma articulação com as escolas e com os seus educandos, contribuindo para a melhoria e a qualidade das escolas deste AE. O papel de cada uma e todas as estratégias adotadas, os projetos idealizados e a colaboração de toda a comunidade educativa e local, foram determinantes para o aumento do sentimento de pertença ao AE, que conduziram aos resultados que se alcançaram.

6.2.3.7. Projeto estruturante para a indisciplina (2013/2014 a 2016/2017)

O *Projeto Espaço com… Vivências* (*EcV*) surgiu da necessidade de criar uma estrutura de apoio ao controlo da disciplina e de criar um espaço para a *mediação de conflitos*. Foi elaborado, no final de 2012/2013, e implementado, no início do ano letivo 2013/2014, com a produção do seu *logo* pelos alunos, através de um concurso interno no início do primeiro período (figura 29). A estratégia consistia em reduzir a indisciplina para aumentar o sucesso escolar dos alunos.

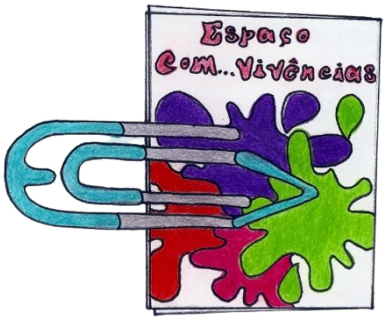


Figura 29 – Logo do projeto espaço com... vivências

Fonte: Dados da pesquisa

Os seus principais objetivos consistiam em desenvolver atitudes responsáveis; contribuir para a formação de cidadãos plenos e conscientes; promover um bom clima de escola; propiciar o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos; criar um espaço propiciador do diálogo; reduzir o número de ocorrências de caráter disciplinar; recorrer à mediação como estratégia basilar da resolução das situações; melhorar o sucesso educativo. Com vista à consecução destes objetivos, foram constituídas várias equipas de trabalho e designados os respetivos responsáveis, bem como elaborados um regimento e diversos documentos de apoio. Anualmente, ocorreram balanços do trabalho realizado (por período e no final do ano letivo) e definiram-se melhorias a adotar no ano letivo seguinte. No final do ano letivo de 2014/2015, um grupo de docentes que integravam o conselho pedagógico (CP) e as coordenadoras do *EcV*, elaboraram um documento com a tipificação dos comportamentos e a respetiva aplicação de medidas disciplinares corretivas ou sancionatórias, de modo a recolher dados fidedignos sobre a indisciplina no AE e que foi amplamente divulgada.

Este projeto perspetivava-se como um espaço que contribuísse para a formação integral dos alunos e a melhoria do clima social da escola, levando à alteração da conduta dos alunos perante situações de conflito, desenvolvendo em simultâneo a sua consciência e responsabilidade cívicas, promovendo um ambiente positivo na sala de aula, onde o respeito, os afetos e a partilha de ideias fossem "peças" fundamentais; o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; e a difusão de uma perspetiva construtiva do conflito, onde os intervenientes eram levados a identificar o problema e a corresponsabilizarem-se pela resolução do mesmo (figura 30).

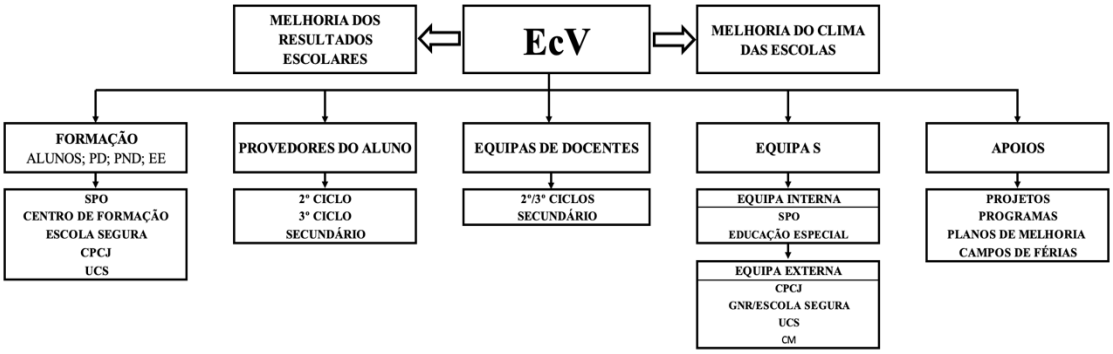


Figura 30 – Diagrama do projeto espaço com...vivências (EcV)

Fonte: Elaboração própria

Este projeto foi dinamizado por uma equipa motivada e empenhada, que procurou contribuir para a melhoria do clima na(s) escola(s) e na(s) sala(s) de aula, porque se acreditava que antes de se aprender a aprender, torna-se necessário aprender a ser e, fundamentalmente,

aprender a conviver (Delors et al, 1997). Todas as equipas foram constituídas por professores com o perfil adequado para esta tarefa, e existia um horário permanente de funcionamento das 09:00 às 17:00 horas, na escola básica (2º e 3º ciclos) e na secundária, que passou a ter cursos vocacionais de básico[27]. Esta estratégia foi definida no PI e implementada pela direção deste AE desde o início do primeiro ano do seu mandato. Assim, sempre que um aluno tinha um comportamento indisciplinado, saía da sua sala de aula e era encaminhado por um AO para estes gabinetes, onde estava sempre um professor que tinha como objetivo entender o seu comportamento e encontrar medidas para o seu apoio.

Na melhoria da disciplina, foram definidas quatro dimensões de atuação: o *desenvolvimento organizacional*; o *desenvolvimento profissional* dos professores e assistentes operacionais; o *desenvolvimento pessoal dos alunos*, auscultando os alunos com comportamentos desajustados, para entender as causas dos seus comportamentos e agir em conformidade com apoio interno e externo e promovendo formação adequada; o *desenvolvimento pedagógico*, das aprendizagens na sala de aula, ao nível da cidadania (na disciplina de OC de formação cívica).

Em 2014/2015, foi criada a figura do(s) *provedor(es) do aluno* (2º ciclo, 3º ciclo e secundário) como uma subestrutura do *Projeto Espaço com… Vivências* e foi disponibilizado um espaço de apoio com a missão de defender e promover os direitos e interesses dos alunos, de os ouvir e de solicitar a colaboração das diferentes estruturas do projeto.

Foi criada, também em 2014/2015, a *Equipa S* (saúde, segurança, serviço e socorro) como outra subestrutura do *Projeto Espaço com… Vivências*, para atuar de forma célere nas questões de indisciplina e de outros problemas detetados pelos provedores; diretores de turma; professores ou funcionários. Esta equipa era constituída por duas equipas: uma ***equipa interna*** (SPO; educação especial; diretores de turma); e uma ***equipa externa*** (representantes de instituições locais de apoio: Centro de Saúde/Unidade de Cuidados de Saúde; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); Guarda Nacional Republicana (GNR); Câmara Municipal (CM). Na parceria com a CPCJ, um elemento desta organização esteve presente, semanalmente, na escola básica 2º/3º ciclos e, quinzenalmente, na escola secundária, o que possibilitou uma maior articulação/atuação entre a CPCJ, os diretores de turma (DT) e a direção que, consequentemente, conduziu a uma redução das sinalizações na CPCJ. A GNR/Escola

[27] Os alunos repetentes e mais velhos que seguiram outros percursos escolares passaram para a escola secundária (para os afastar dos alunos mais novos), o que conduziu a um aumento a indisciplina na escola secundária (que era inexistente até então).

Segura e o Centro de Saúde/UCS colaboravam na dinamização de ações junto dos alunos e todas estas instituições também apoiaram o AE em questões sociais.

Anualmente, foram identificadas as necessidades de formação na área do combate à indisciplina. A direção do AE, as coordenadoras das escolas e as coordenadoras do *Projeto Espaço com…Vivências*, no final de cada ano letivo, identificavam as áreas prioritárias de intervenção e os docentes do AE que necessitavam de mais apoio. Posteriormente, a diretora/investigadora do AE articulava essas necessidades com o centro de formação e com o SPO, donde resultou a realização de diversas ações na área da indisciplina: *o trabalho colaborativo na gestão e resolução de conflitos*; a *indisciplina, agressão e vitimização na escola: compreender para intervir*; *eu e os outros*; *práticas de intervenção para a saúde: toxicodependência e contextos sociais problemáticos – prevenir e intervir*; c*ompreender a infância e a adolescência* (em 2014/15; 2015/16; 2016/17). A CPCJ, em parceria com a direção do AE, também promoveu, para os alunos, diversas sessões de esclarecimento.

Foram criadas outras estruturas de apoio ao controlo da disciplina/indisciplina:

- *Projeto Zoom Talentos* (ajudou os jovens de uma turma do ensino secundário a tornarem-se mais motivados e proactivos, conscientes das suas capacidades e vocação, etc.), foi dirigido à turma com mais indisciplina do ensino secundário, tendo sido implementado com a atribuição de um prémio atribuído pela Deloitte e pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG).
- *Programa Conviver com as Emoções* (apoio aos alunos mais indisciplinados, com o recurso aos programas CONVES e PIELE, que foi ajustado à população escolar do AE pela psicóloga do SPO. Estes dois programas foram adquiridos com o prémio atribuído pela FCG ao Projeto Espaço com…Vivências, no âmbito do seu Programa de Estímulo à Melhoria das Aprendizagens (EMA). O programa CONVES contribui para a melhoria da convivência escolar e o programa PIELE é um programa para a educação emocional, aprender a viver.
- *Projeto Querer+* foi criado com o apoio da direção, da psicóloga do SPO e de uma estagiária da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e foi dirigido às turmas com mais indisciplina, que foram as do 7º Ano (9 do ensino regular, 2 de CEF e 1 vocacional), contou também com a colaboração de uma turma do 9º ano, como mentores. Todo o trabalho desenvolvido neste projeto foi articulado com as subestruturas do Projeto Espaço com… Vivências (Equipa S e Provedores do Aluno) e com outros projetos do AE, nomeadamente um de melhoria do sucesso escolar (Saber+), outro de apoio social (Mãos Amigas) e outro de voluntariado (12 de Outros).

- *O Programa Eu e os Outros* foi desenvolvido em parceria com a direção e o SPO do AE, para a prevenção de comportamentos de risco e contou também com o apoio do ministério da saúde (CRI local), com a colaboração da psicóloga do SPO, dos provedores dos alunos e dos professores dos cursos vocacionais, com o programa de promoção e educação para a saúde (PES) em meio escolar e pretendeu ter impacto nas competências pessoais e no estado de saúde global dos adolescentes que foram objeto da intervenção.
- O *Projeto Campos de Férias* serviu de incentivo para a melhoria do comportamento dos alunos em sala de aula e possibilitou a alguns alunos do ensino básico, com melhorias nos seus comportamentos, a participação nestes campos de férias de forma totalmente gratuita.
- A *Comunicação das Ocorrências Disciplinares* foi um instrumento fundamental nas dinâmicas de segurança nas escolas e de uma intervenção célere. A leitura de circulares internas, com a informação dos castigos aplicados aos alunos indisciplinados (identificado apenas o comportamento indisciplinado e a turma), passavam por todas as salas de aula.
- A *Supervisão dos Recreios* pelos assistentes operacionais, educadores e professores do pré-escolar e do 1º ciclo serviu para controlar casos de alguma indisciplina nestes níveis de ensino.
- O *Programa Erasmus+* apoiou este projeto de forma indireta, uma vez que apenas iam para estágios profissionais no estrangeiro os alunos que não tinham participações disciplinares.
- O *Programa Inovar+* que é um programa informático para a gestão de alunos, foi adquirido no ano letivo 2014/2015 e permitiu melhorar a comunicação com os encarregados de educação, relativamente ao comportamento dos seus educandos.

É importante realçar que no âmbito da formação de líderes inovadores em 2013/2014, dinamizada pela Direção-Geral de Administração Escolar (DGAE) e pela Microsoft Portugal, a diretora/investigadora deste AE apresentou o seu projeto na área da indisciplina, pretendendo uniformizar procedimentos de intervenção nessa área nas várias escolas do AE. O objetivo estratégico definido foi o de *reduzir a indisciplina na sala de aula, para aumentar o sucesso escolar dos alunos*. Desta forma, o trabalho desenvolvido nesta formação contribuiu também para a elaboração do primeiro plano de melhoria deste AE, para resolução de uma fragilidade identificada pela IGEC, em 2009, na área da *disciplina*. Este ponto fraco foi valorizado pela IGEC em 2016, que considerou a disciplina como um ponto forte do AE (Relatório da IGEC, 2016, p.11)

6.2.3.8. Projeto estruturante de auscultação dos alunos (2012/2013 e de 2013/2014 a 2016/2017)

No ano letivo 2012/2013, quando foi constituído o mega agrupamento em estudo, foi, igualmente, o ano da implementação da escolaridade obrigatória no ensino secundário até aos 18 anos de idade. Assim, nesse mesmo ano, a professora/investigadora idealizou e implementou o *Projeto Expectativas e Rumos*, que consistia na auscultação dos alunos na entrada para o ensino secundário e do seu acompanhamento até à sua saída para o ensino superior. Até esse ano letivo, não existia SPO, nem orientação vocacional nas escolas deste AE. No PI da diretora/investigadora deste AE estavam previstas várias medidas para resolver as fragilidades do AE, entre as quais estava a falta *orientação vocacional no básico*. No ano letivo seguinte, em 2013/2014, foi colocada a primeira psicóloga do SPO, que em articulação com a diretora/investigadora, iniciou um trabalho fundamental de auscultação dos alunos e de orientação vocacional, que possibilitou a definição da oferta formativa a implementar em cada ano letivo com base nessa auscultação.

A recolha de dados do *Projeto Expectativas e Rumos* começou no ano letivo 2012/2013, com a autorização da CAP, e manteve-se por mais quatro anos letivos, até ao ano letivo 2016/2017. Foram sempre auscultadas as turmas do ensino regular (7 turmas) e do profissional (3 turmas) em dois momentos distintos, na primeira semana de aulas do 1º período e na primeira semana de aulas do 3º período. Assim, em 2012/2013 foram auscultadas 10 turmas, no ano letivo seguinte 20 turmas e a partir do terceiro ano começaram a ser auscultadas 30 turmas anualmente. De salientar que as várias questões destes questionários serviram de apoio às estratégias da direção deste AE. Uma das questões era referente à orientação vocacional e foi essa questão que possibilitou o trabalho de orientação vocacional (OV) do SPO que passou a ocorrer em todas as turmas do 9º ano e com os alunos com maior insucesso escolar. Estes alunos foram ainda auscultados sobre as suas expectativas relativamente ao seu sucesso escolar, ao acesso ao ensino superior, às profissões desejadas, as razões das escolhas dos seus cursos, etc. Esta auscultação permitiu acompanhar os seus percursos escolares e perceber como as suas expectativas iniciais se mantiveram ou se foram alterando ao longo da sua frequência do ensino secundário. Para os alunos com insucesso escolar, desenvolveu-se um trabalho individual que permitiu a estes alunos uma orientação para outras ofertas formativas (cursos vocacionais, profissionais e CEF) que forem ao encontro dos seus interesses. A colocação da primeira psicóloga do SPO, em 2013/2014, permitiu uma articulação permanente entre a

psicóloga e, mais tarde, os psicólogos com a diretora/investigadora, que permitiu um trabalho fundamental de auscultação dos alunos e de OV, que orientou toda a oferta formativa do AE.

A voz dos alunos expressou-se por quatro vias, a do *Projeto Orientar-me Para o Secundário*, que era um programa de aconselhamento vocacional/profissional do 3º ciclo na disciplina de oferta complementar (OC), a do trabalho do SPO no 9º ano e no 12º ano, a do *Projeto Expectativas e Rumos*, e a das assembleias de delegados e subdelegados de turma com a direção. A partir do ano letivo 2014/2015, o trabalho de OV passou a ocorrer progressivamente nos anos de escolaridade anteriores (8º e 11º ano). O *Projeto Expectativas e Rumos* também começou a auscultar os alunos do 1º ciclo, através dos professores titulares, sobre a área forte de cada aluno (português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e expressões físico-motoras), com o objetivo de verificar se essas matérias fortes no 1º ciclo, permaneciam no 2º e 3º ciclos e se se mantinham no ensino secundário. Este trabalho foi articulado com o *Projeto Orientar-me Desde Pequeno*, levado a cabo pela psicóloga no 1º ano de escolaridade, em articulação com as professoras titulares das turmas (2014/2015), no 2º ano (2015/2016) e no 3º ano (2016/2017). A IGEC em 2016 valorizou o trabalho do SPO e considerou-o como um ponto forte deste AE (Relatório da IGEC, 2016, p.11).

6.2.3.9. Outros projetos estruturantes (2013/2014 a 2016/2017)

Este AE idealizou inúmeros projetos de apoio às suas escolas destacando-se:

- *Projeto Saber+* - Apoio aos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem desde o 5º ano até ao 12º ano, em todas as disciplinas curriculares. Anualmente, foi disponibilizado um mapa com a ocupação integral do horário escolar/por ciclo, onde constava a disciplina e o respetivo professor, que era colocado na página do AE e disponibilizado aos DT, aos EE e aos alunos. Em 2014/2015, criaram-se duas subestruturas deste projeto: o PPF (preparação para a prova final) do 6º e 9º anos; o PPE (preparação para o exame final) do 11º e 12º anos, que integravam o horário escolar dos alunos (com o crédito de escola) nas disciplinas de prova final/exame e que foram determinantes no sucesso escolar interno e externo alcançado.
- *Projeto Desafios* – Reforço no apoio ao sucesso nas disciplinas de português e matemática, com o recurso a um trabalho por grupos de nível (*homogéneo* nos grupos desafios de 8 a 10 alunos, fora da sala de aula; *heterogéneo* na sala de aula com os restantes alunos da turma) e ao trabalho colaborativo entre todos os professores envolvidos. O projeto piloto começou em 2014/2015, com duas turmas do 3º ano e duas turmas do 7º ano (maior insucesso na avaliação inicial) e terminou, em 2015/2016, no 1º ciclo e em 2016/2017, no 3º ciclo. Este projeto foi

generalizado, em 2016/2017, a todas as turmas do 5º ano de escolaridade, para um posterior alargamento ao 6º ano. No final, foi feito um balanço muito positivo deste projeto com a auscultação dos docentes, dos alunos e dos EE destes alunos. Os resultados alcançados por este projeto podem ser constatados na evolução progressiva dos resultados nos exames nacionais.

- *Programa +Desporto* – Projeto de articulação entre o desporto da escola e o desporto da comunidade e responsável por diversas iniciativas. Tinha também a responsabilidade da gestão das instalações desportivas das escolas do A
- de forma a aumentar as receitas próprias e a rentabilização e a maximização da ocupação dos espaços desportivos do AE. Em 2014/2015, começou a alugar-se também os espaços desportivos para festas de aniversário.
- *Programa Erasmus+* - Candidaturas aprovadas e financiadas pela Agência Nacional Erasmus+, para os alunos dos cursos profissionais e vocacionais do secundário. *Projeto 2014*, com mobilidade, em 2015, para os alunos dos cursos de informática (Polónia e Roménia; *Projeto 2015*, com mobilidade, em 2016, dos alunos do curso profissional de apoio à gestão desportiva (Finlândia), do curso profissional de marketing e publicidade (Itália), dos cursos profissionais de informática e de turismo (Grécia) e do curso vocacional de processamento e controlo da qualidade alimentar (Polónia); *Projeto 2016*, mobilidades, em 2017, dos alunos do curso profissional de apoio à gestão desportiva (Finlândia), do curso profissional turismo (Roménia) e dos cursos vocacionais de apoio à família e à comunidade e de recursos ambientais (Polónia). No âmbito de uma candidatura para dois anos, em 2018, as mobilidades ocorreram para os alunos do curso profissional de apoio à gestão desportiva (Finlândia) e do curso vocacional de processamento e controlo da qualidade alimentar (Polónia). Estas mobilidades, foram dirigidas para os melhores alunos de cada um dos cursos e permitiu uma melhoria do sucesso escolar dos alunos destes cursos.
- *Projeto Vamos Todos Renovar a Escola* – Projeto com o envolvimento da comunidade educativa e local: que permitiu melhorar vários espaços nas escolas do AE, nomeadamente salas de atendimento dos EE, de música, de educação tecnológica (piso), salas de aulas, salas do *Projeto Saber+*, a papelaria, a reprografia, a secretaria da escola sede (2013/2014), a sala do *Projeto Desafios*, a oficina de BTT, a pista de BTT, a melhoria do auditório, para o projeto cinema (2015/2016), a recuperação da sala de aula da turma CEF (com o apoio também dos próprios alunos) e o campo de relva sintético (2016/2017). Com o apoio do trabalho comunitário, foram realizados arranjos de todas as portas e janelas da escola do 2º/3º ciclo, recuperados espaços verdes das escolas do 2º/3º ciclos e do secundário, criada uma arrecadação

num espaço desperdiçado na escola secundária, arranjos na secretaria do AE, apoio ao projeto *Expectativas e Rumos* e realizados workshops de dança (2013/2014 a 2016/2017). A pedido da diretora/investigadora, através de ofícios a diversas empresas (de 2013/2014 a 2016/2017), foi possível a oferta de inúmeros computadores para as escolas e de material diverso como cortinas, carpetes, material desportivo, aparelhagem de som e outros materiais.

- *Projeto Mãos Amigas* – Projeto de voluntariado de apoio aos alunos e famílias mais carenciadas, com a recolha e distribuição de bens (roupa, calçado e alimentos), apenas a psicóloga sabia a quem eram entregues esses bens (privilegiou-se o anonimato e a não divulgação). A iniciativa partiu da direção e da psicóloga do SPO, e contou com a colaboração de professores, funcionários e alunos. As necessidades eram apresentadas à psicóloga, os bens eram preparados por duas funcionárias e alunos voluntários, e a entrega no domicílio era feita por uma voluntária.
- *Clube de Ciências e Tecnologias* – Clube que promoveu a componente experimental das ciências e que integrou o Clube de Robótica (prémios nacionais e europeus) e a Semana da Cultura Científica.

6.2.3.10. Os planos de melhoria (2013/2014 a 2016/2017)

Apesar de não ter existido uma avaliação externa, a direção considerou importante elaborar, logo no primeiro ano do seu mandato, seguindo o definido no PI da diretora, o seu primeiro plano de melhoria da *Promoção da Disciplina*. Este plano foi elaborado por uma equipa de docentes, que o construiu com base numa análise *swot*, onde constavam os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e os constrangimentos das escolas do AE. A aposta na redução da indisciplina, para o aumento do sucesso, foi uma estratégia da equipa diretiva, daí ter realizado, logo no primeiro ano do seu mandato, este plano de melhoria. Muito pesou a avaliação da IGE (2009), que no relatório de avaliação externa, identificou a indisciplina como um dos seus pontos fracos deste AE (IGE, 2009, p.6). Outro plano de melhoria surgiu após a avaliação da IGEC ao AE, em 2016, que considerou como uma das áreas a melhorar

> a generalização das práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula, com recurso à diversificação das estratégias de ensino, às metodologias ativas e à utilização da avaliação formativa, de modo a apoiar as aprendizagens dos alunos e aumentar a sua autonomia e o sucesso (Relatório da IGEC, 2016, p.12).

Foi então elaborado o plano de melhoria que definiu como área prioritária a *Diferenciação Pedagógica* e que foi enquadrado em quatro dimensões de desenvolvimento: organizacional (distribuição de serviço e projetos do AE); profissional (trabalho colaborativo,

projetos do AE e formação ao pessoal em articulação com o centro de formação); pessoal (auscultação dos alunos e trabalho docente nos conselhos de turma e grupos disciplinares); pedagógico (aprendizagens na sala de aula). O objetivo estratégico foi *generalizar a diferenciação pedagógica no AE* e foram também definidos objetivos operacionais, ações/estratégias, responsáveis, calendarização e a monitorização do progresso. Estes planos de melhoria vieram a integrar, em 2016/2017, as quatro ações estratégicas, do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

6.2.3.11. Envolvimento com a comunidade (2013/2014 a 2016/2017)

O envolvimento com e na comunidade foi uma das estratégias adotadas por esta direção. A comunidade foi auscultada de diferentes formas, sendo os questionários *on-line* determinantes na elaboração de documentos estruturantes do AE. As reuniões da diretora/investigadora e/ou das professoras adjuntas da direção com os alunos, as turmas, os delegados e subdelegados, os coordenadores dos projetos, os EE e os parceiros, permitiram uma partilha importante para ambas as partes, correspondendo a um "dar e receber" muito enriquecedor.

Foram reestruturadas ou criadas novas *parcerias locais, regionais, nacionais, europeias e internacionais*, nomeadamente com instituições desportivas, artísticas, com a DGRSP (possibilitou o trabalho comunitário de reinserção social), com uma empresa acolhedora de alunos Erasmus+ (faziam na escola secundária as avaliações formais dos estágios profissionais, em Portugal, que ocorriam na cidade de Lisboa), com universidades e institutos politécnicos do ensino superior, com a casa do povo do concelho, com empresas locais e regionais e com muitas instituições locais. Com o apoio de muitos parceiros, dinamizaram-se as feiras da saúde e as feiras medievais, para a comunidade escolar e local.

Salienta-se ainda a realização de um filme sobre o AE que foi projetado na apresentação do AE aos inspetores da IGEC, no processo da avaliação externa, em 2016, e que envolveu a participação de 4 realizadores da comunidade (um deles realizador de algumas novelas portuguesas), 2 técnicos de imagem e som, ex-alunos do AE. Como participantes estiveram envolvidos alunos de todos os ciclos de ensino, professores das várias escolas, funcionários e coordenadores de projetos. Esta foi uma experiência inesquecível para todos os participantes.

No relatório da avaliação externa da IGEC, que ocorreu em 2016, a inspeção considerou como pontos fortes o envolvimento do AE com a comunidade, que contribuiu para

o seu desenvolvimento sociocultural e, ainda, as parcerias que estabeleceu na construção de respostas conjuntas, relativas às ofertas formativas, às atividades e aos seus projetos (Relatório da IGEC, 2016, p.11). Também é referido pela IGEC que, nas respostas aos questionários aplicados à comunidade educativa, existe uma satisfação dos alunos, dos encarregados de educação e dos trabalhadores, com predomínio dos níveis de concordância e de concordância total com médias globais elevadas (Relatório da IGEC, 2016, p.5).

6.2.3.12. Angariação de receitas próprias (2013/2014 a 2016/2017)

A falta de verbas nas escolas é um problema, pelo que os diretores e as suas equipas diretivas têm de se reinventar para conseguir aumentar as receitas. Assim, para além das verbas "tradicionais" do bar, dos bufetes, das reprografias, das papelarias (estas verbas foram integralmente gastas no apoio aos alunos mais carenciados) e dos alugueres das instalações desportivas (melhoradas e aumentadas desde 2013/2014), a direção criou ainda outras formas de angariação de verbas com a colocação de painéis solares nas suas maiores escolas (rendas mensais), com uma parceria para as fotos dos alunos e turmas do AE (com a oferta de um anuário e de uma comissão para o AE), com a dinamização de campos de férias nas interrupções letivas do Verão, com a parceria de acolhimento de alunos, para a avaliação dos estágios profissionais de Erasmus+ em Portugal, entre outras. Estas verbas permitiram apoiar alunos e famílias mais carenciadas e os diversos projetos do AE.

6.2.3.13. Avaliação e acompanhamento (2013/2014 a 2016/2017)

Todo o acompanhamento do trabalho desenvolvido, em cada ano letivo, no AE, foi articulado entre a direção, os coordenadores de departamento, os grupos disciplinares, os coordenadores dos projetos e as equipas do *Observatório de Avaliação do AE*:

- 1ª Equipa - *Resultados Escolares* (RE) - *1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos e Secundário* (2013/2014)**.** Esta equipa, com representação de cada um dos ciclos de ensino, articulou o trabalho entre si. A equipa trabalhou sempre em conjunto, o que permitiu uma análise comum/conjunta dos resultados escolares e uma evolução nos procedimentos adotados.

- 2ª Equipa - *Serviço Educativo, Liderança e Gestão* (SELG) - 1º Ciclo, 2º e 3º Ciclos e Secundário (2014/2015). Esta equipa, com representação de cada um dos ciclos de ensino, articulou o trabalho entre si. A equipa trabalhou sempre em conjunto, criou, aplicou e analisou os resultados dos questionários *online* aplicados à comunidade educativa e local. Também

realizou um *estudo*, com entrevistas a todos os coordenadores de departamento, que conduziu a um trabalho mais eficaz sobre a *Articulação Curricular* iniciado em 2015/2016.

• 3ª Equipa - *Análise e Reflexão dos Dados do AE - Autoavaliação"* (ARDA) (2015/2016). Esta equipa era composta por dois docentes (1 do básico e 1 do secundário), um membro da equipa do observatório (SELG), um membro da coordenação da escola do 2º e 3º ciclos e, sempre que se justificou, a diretora/investigadora esteve presente (pela sua visão global do AE). Esta *equipa interna* fez a análise dos dados do AEA (resultados das equipas do observatório do RE e SELG; balanço final do PAA; balanços finais dos projetos; reflexões dos grupos disciplinares). Foi também criada uma *equipa externa*, composta pela chefe dos AO, uma aluna do secundário, um representante dos EE do básico e um parceiro local, que sempre que se justificou foi auscultada pela equipa interna. O primeiro relatório de autoavaliação foi elaborado, no ano letivo 2015/2016, referente aos resultados obtidos no ano letivo 2014/2015. Até então, a análise realizada baseava-se apenas nos resultados escolares internos e externos. Com estas três equipas do observatório de avaliação do AE em estudo, a análise do trabalho realizado no AE passou a ser completa, num processo complexo de articulação da informação destas três equipas (RE; SELG; ARDA), tornando-se muito mais global e coerente na sua análise. Todos os dados do *observatório de avaliação* eram apresentados no CP e no CG. Esta terceira equipa do observatório de avaliação do AE foi constituída no início do ano letivo 2015/2016, que correspondeu também ao ano letivo da avaliação externa da IGEC ao AE.

A IGEC no relatório de avaliação externa a este AE refere que

> as práticas de autoavaliação do anterior agrupamento e da escola secundária também constituíram um ponto de partida para a conceção de um projeto adequado à nova realidade. O mesmo foi concebido para um desenvolvimento faseado, coordenado por diferentes equipas que, progressivamente, foram alargando o âmbito dos dados recolhidos e assegurando a representação de todos os níveis de educação e de ensino e da comunidade educativa (Relatório da IGEC, 2016, p.10).

A IGEC considerou a este respeito como área a melhorar

> o impacto das práticas de autoavaliação na autorregulação organizacional, em consequência da auscultação dos alunos em relação aos processos de ensino e de aprendizagem e da reflexão sobre a eficácia das práticas letivas, mais sistemáticas e consistentes, com vista à implementação de ações, devidamente monitorizadas, que melhorem o sucesso escolar (Relatório da IGEC, 2016, p.12).

6.2.4. Resultados alcançados na melhoria do AE em estudo

Com base nos dados indicados anteriormente, apresentam-se os resultados alcançados no final do mandato da primeira direção deste AE. Durante o período do mandato desta equipa diretiva, entre os anos letivos 2013/2014 e 2016/2017, foram constituídas turmas do ensino diurno e noturno e aumentada a diversidade da oferta formativa, no 3º ciclo e secundário (gráfico 10). Neste gráfico é possível verificar o número de turmas e a sua distribuição pelos diferentes ciclos de ensino e, a oferta formativa oferecida aos alunos, considerando as suas preferências.

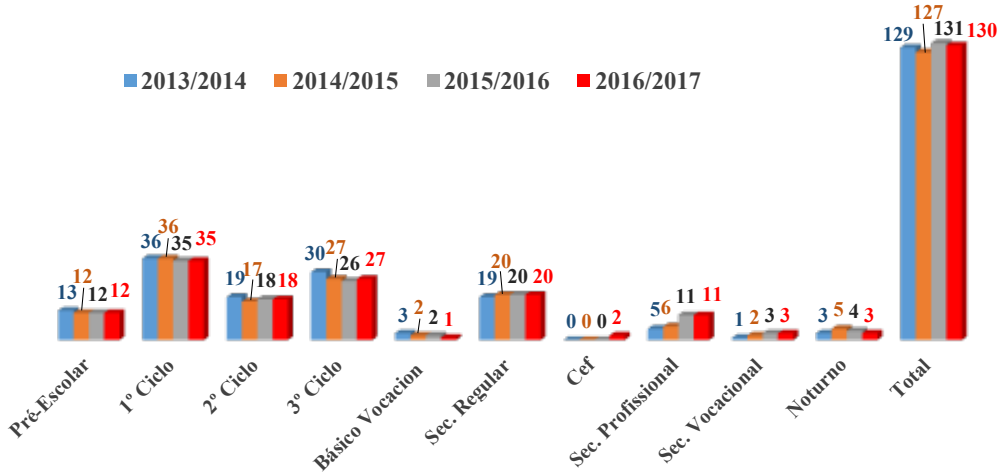


Gráfico 10 – Número de turmas de 2013/2014 até 2016/2017
Fonte: Dados da pesquisa

Os docentes que lecionaram neste AE, no período deste mandato, foram respetivamente 240, 262, 277 e 265, enquanto os assistentes operacionais foram 58, 66, 64 e 60 e os assistentes técnicos foram 12 e passaram apenas 10 em 2014/2015. A oferta formativa, a partir de 2013/2014, foi-se alargando aos cursos vocacionais de básico e secundário e a outras ofertas dos cursos profissionais, sendo que, no último ano do mandato, passaram a existir novamente os cursos de educação e formação (CEF). Salienta-se, ainda, que a oferta formativa ocorria de acordo com as preferências dos alunos, manifestadas no trabalho desenvolvido pelo SPO, ao longo do 3º ciclo e do secundário, e culminava com as atividades do *Inspiring Future* (apresentação de instituições do ensino superior, aos alunos do ensino secundário) e com visitas a universidade e institutos politécnicos.

De acordo com os dados da DGEEC, entre 2012/2013 e 2016/2017, é possível fazer um novo retrato deste AE comparativamente com o retrato do país e o com o encontrado no início do mandato desta direção (cf. 282). Este apresenta taxas superiores relativamente às taxas nacionais, em quase todos os campos de análise: retrato geral dos alunos (+8,6); retrato geral

dos docentes (+10,6); retrato da taxa de retenção e abandono escolar (-1,8) e retrato da modernização tecnológica: rácio aluno/computador (+1,9), rácio aluno/computador/internet (+1,7) e a taxa bruta de escolarização (-1,4). Fazendo a comparação do retrato deste AE entre os anos de 2012/2013 e 2016/2017 (quadro 8) verificou-se uma melhoria significativa no retrato deste AE: retrato geral dos alunos (**+0,6**); retrato geral dos docentes (**+19,8**); retrato da taxa de retenção e abandono escolar (**-17,2**) e retrato da modernização tecnológica: rácio aluno/computador (**+1,6**), rácio aluno/computador/internet (**+1,4**) e a taxa bruta de escolarização (**-0,6**).

Quadro 8 – Retrato do AE em estudo - dados da DGEEC

	Retrato Geral dos Alunos	Retrato Geral dos Professores	Taxa de Retenção e Abandono Escolar	Retrato da Modernização Tecnológica		Taxa Bruta de Escolarização*
				Aluno/ Computador	Aluno/Computador/Interne	
Entre 2011/2012 e 2012/2013	(+8.0)	(-9.2)	(+15.4)	(+0.3)	(+0.3)	(+0.8)
Entre 2012/2013 e 2016/2017	(+8.6)	(+10.6)	(-1.9)	(+1.9)	(+1.7)	(-1.4)
Melhoria	**(+0.6)**	**(+19.8)**	**(-17.2)**	**(+1.6)**	**(+1.4)**	**(-0.6)**

*Esta taxa corresponde aos "alunos ou alunas matriculados no ensino pré-escolar, básico e secundário face à população em idade normal de frequência desses ciclos". Vários alunos do concelho frequentam escolas privadas

6.2.4.1. Sucesso escolar do AE em estudo (2013/2014 a 2016/2017)

Considerando os procedimentos e as características do AE em estudo, apresentadas anteriormente, desde o ano letivo 2012/2013 até ao ano letivo 2016/2017 (cf. 276-304), é possível verificar a evolução no sucesso interno ocorrida neste AE ao longo do mandato desta equipa diretiva (gráfico 11), sendo o valor mais significativo o verificado no ensino secundário. Comparando os dados do ano anterior ao do início do mandato desta direção (2012/2013) com o período do mandato é possível verificar uma progressão maior no secundário (66,9%-90,2%), no 3º ciclo (79,4%-91,8%) e no 2º ciclo (93,4%-95,9%). No 1º ciclo (97,5%-93,7%) não se verificou uma melhoria, mas os resultados continuaram elevados.

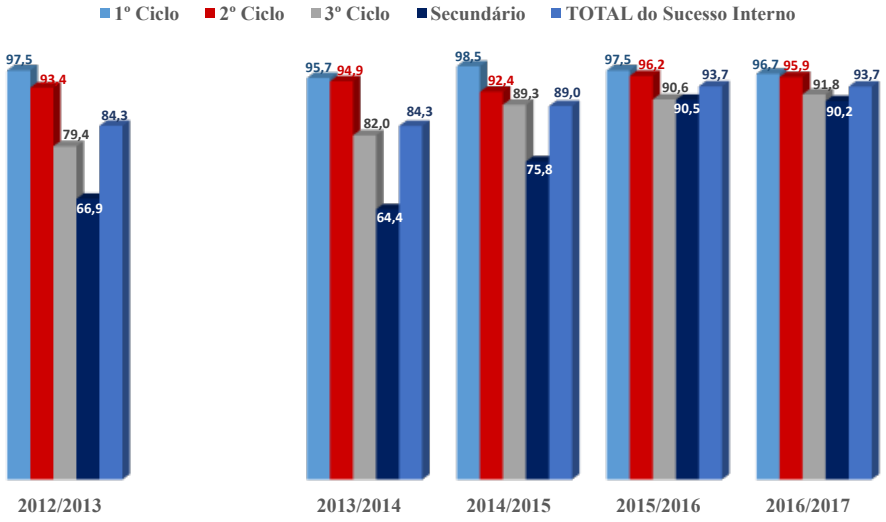


Gráfico 11 – Evolução do sucesso interno de 2012/2013 até 2016/2017

Fonte: Dados da pesquisa

Pela análise comparativa da evolução do sucesso interno (gráfico 12), verifica-se que os valores aumentaram progressivamente 2,5% (2º ciclo), 12,4% (3º ciclo) e 23,3% (secundário), com uma evolução final de **+9,4%**.

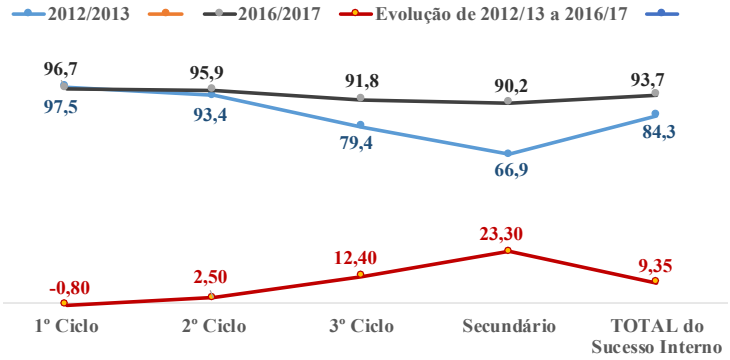


Gráfico 12 – Evolução global do sucesso interno de 2012/2013 até 2016/2017

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente ao sucesso externo neste AE (gráfico 13), verifica-se que o valor mais significativo ocorreu também ao nível do ensino secundário.

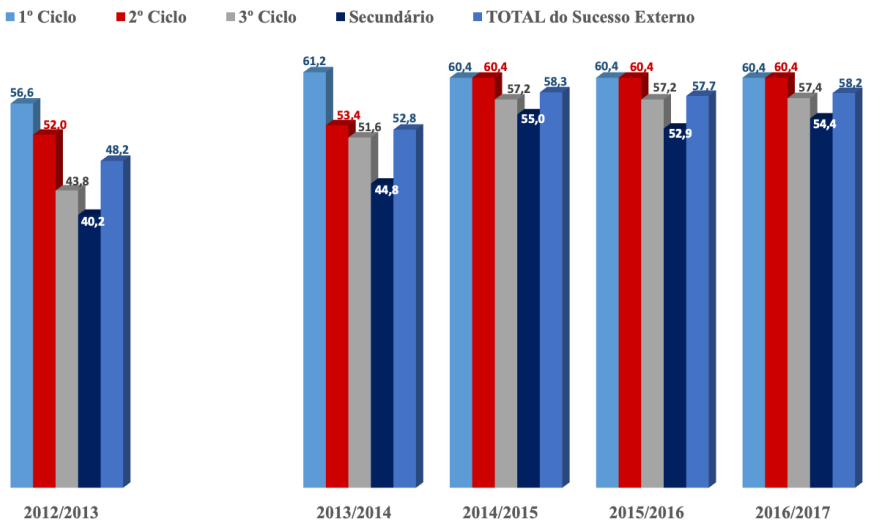


Gráfico 13 – Evolução do sucesso externo de 2012/2013 até 2016/2017[28]

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente ao sucesso externo a evolução foi de **+10%** de 2012/2013 até 2016/2017 (gráfico 14), com a maior progressão a verificar-se também no secundário (14,2%), seguido pelo 3º ciclo (13,6%), pelo 2º ciclo (8,4%) e pelo 1º ciclo (3,8%).

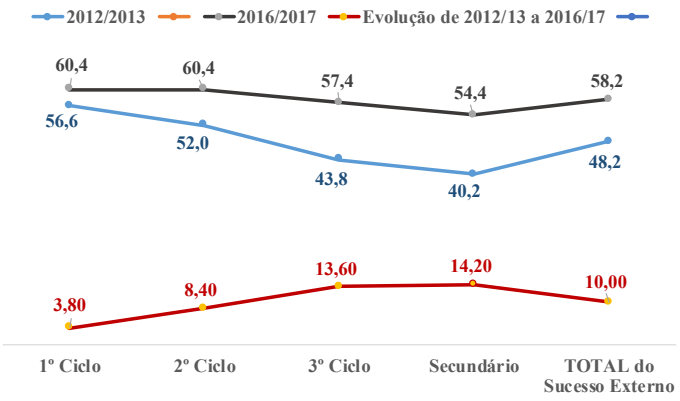


Gráfico 14 – Evolução global do sucesso externo de 2012/2013 até 2016/2017

Fonte: Dados da pesquisa

Outra comparação possível corresponde aos posicionamentos nos rankings nacionais das escolas deste AE, desde 2012 até 2016. É possível verificar uma melhoria contínua dos resultados da escola do 2º/3º ciclo no ranking nacional de **525** lugares. No caso da escola secundária verificam-se algumas oscilações nos lugares do ranking nacional embora no final a melhoria corresponda a **160** lugares (gráfico 15).

[28] Nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 não se realizaram exames nacionais no 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

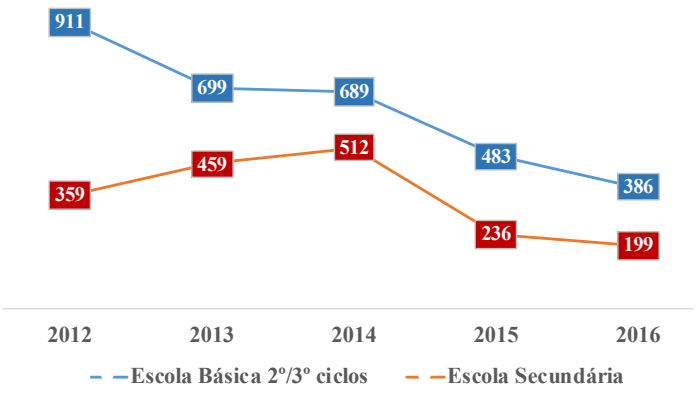


Gráfico 15 – Evolução dos rankings das escolas do AE de 2012 até 2016

Fonte: Dados da pesquisa

O abandono escolar apurado em 2012/2013 foi de 2,9% e em 2016/2017 passou para 0,04%, tendo esta redução sido muito significativa **-2,86%** (gráfico 16).

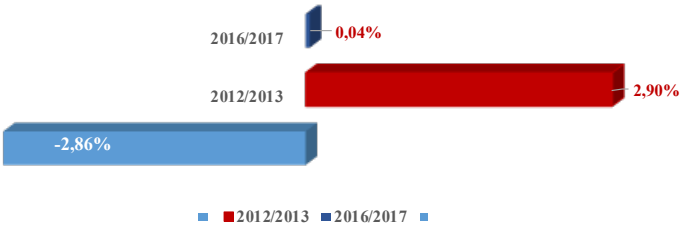


Gráfico 16 – Evolução do abandono escolar (%) em todos os ciclos do AE

Fonte: Dados da pesquisa

6.2.4.2. Indisciplina no AE em estudo (2013/2014 a 2016/2017)

Considerando os procedimentos e as características deste AE apresentadas anteriormente (cf. 292-296), a indisciplina no AE em 2012/2013 contemplava apenas as ocorrências disciplinares na escola básica de 2º/3º ciclos, correspondendo a uma taxa da indisciplina de 21,61%. Em 2016/2017, considerou-se o total de alunos do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário (2752 alunos) e o valor encontrado foi de 9,96%, correspondendo então a uma redução de **11,7%** da indisciplina (gráfico 17).Salienta-se apenas que o ano letivo 2015/2016, foram registadas um total de 311 ocorrências nas escolas do AE, que se deveu à reformulação dos procedimentos que não foram logo interiorizados pelos docentes.

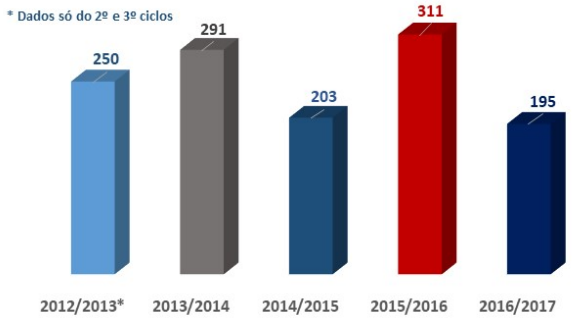


Gráfico nº 17– Evolução das ocorrências disciplinares de 2012/2013 até 2016/2017

Fonte: Dados da pesquisa

As coordenadoras do *Projeto Espaço com...Vivências* tiveram um papel fundamental com a elaboração dos seus relatórios trimestrais e do final do ano, permitindo uma análise regular pelo observatório de avaliação do AE. A implementação do plano de melhoria para a disciplina, ocorreu de julho de 2014 até julho de 2017, em conjunto com o trabalho desenvolvido pelo Projeto EcV, as suas subestruturas e todos os envolvidos contribuíram para a diminuição da indisciplina no AE.

A evolução das *ocorrências disciplinares* nas escolas deste AE, podem ser observadas em baixo (gráfico 18) e nessa distribuição das ocorrências disciplinares é possível verificar um aumento da indisciplina na escola secundária, que se deveu ao facto de terem sido colocadas nesta escola as turmas com os alunos mais indisciplinados.

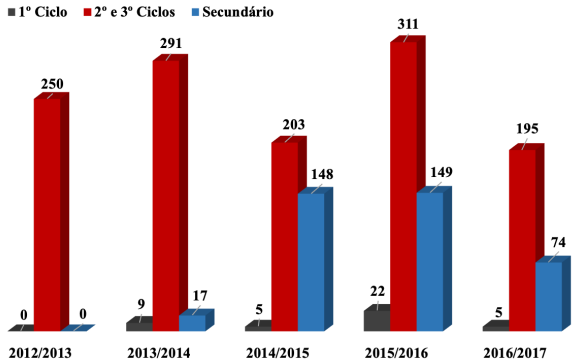


Gráfico 18 – Ocorrências disciplinares por ciclo de ensino de 2012/2013 até 2016/2017

Fonte: Dados da pesquisa

No relatório da avaliação externa ao nosso AE, elaborado pela IGEC em 2016, constata-se que houve uma melhoria em todos os domínios avaliados relativamente aos resultados alcançados pelas escolas do AE, nos anos de 2008 e 2009 (quadro 7, cf. 282). Neste segundo ciclo avaliativo, a IGEC indica nos seus relatórios de AEE apenas os pontos fortes e as áreas de melhoria das(os) ENA/AE e já não são indicados os constrangimentos e as

oportunidades do primeiro ciclo avaliativo da IGE. No relatório de AEE ao nosso AE em estudo é possível verificar que os seus pontos fortes e as áreas de melhoria (quadro 9).

Quadro 9 – Resultados da avaliação externa ao AE em estudo pela IGEC em 2016

ESCOLAS Avaliação da IGEC	Pontos Fortes	Áreas a Melhorar
AE em Estudo (2016)	O trabalho realizado na **educação pré-escolar**, em que as crianças são envolvidas em aprendizagens ativas, diversificadas e significativas e a avaliação, eminentemente formativa, utiliza uma abordagem descritiva e documentada com base na construção de portefólio	A **consolidação da articulação curricular**, fundada no reforço do trabalho colaborativo, com reflexos ao nível do plano de estudos e desenvolvimento curricular, no que respeita a estratégias promotoras da sequencialidade das aprendizagens, e do plano anual de atividades, no que se refere à interdisciplinaridade;
	A **prevenção e resolução** de questões relacionadas com os **comportamentos menos adequados**, graças à intervenção célere junto dos alunos e famílias, o que contribui para a existência de condições favoráveis à aprendizagem e de um bom clima educativo;	A **generalização das práticas de diferenciação pedagógica** em sala de aula, com recurso à diversificação das estratégias de ensino, às metodologias ativas e à utilização da avaliação formativa, de modo a apoiar as aprendizagens dos alunos e aumentar a sua autonomia e o sucesso
	O **envolvimento em iniciativas locais** que dão visibilidade ao trabalho realizado em contexto escolar e contribuem para o desenvolvimento sociocultural da comunidade envolvente	A implementação da **supervisão da prática letiva** inscrita numa estratégia global, incluindo a observação em sala de aula numa perspetiva de colaboração entre pares, rentabilizando os saberes profissionais dos docentes, com reflexão sobre a ação e partilha de conhecimento, contribuindo assim para a maior eficácia do ensino e para a qualidade das aprendizagens
	O funcionamento das **bibliotecas escolares**, em articulação com a rede de bibliotecas do concelho de . . . . . , dinamizando numerosas atividades que constituem um importante recurso para a promoção da leitura e motivação para as aprendizagens	O **impacto das práticas de autoavaliação na autorregulação organizacional**, em consequência da auscultação dos alunos em relação aos processos de ensino e de aprendizagem e da reflexão sobre a eficácia das práticas letivas, mais sistemáticas e consistentes, com vista à implementação de ações, devidamente monitorizadas, que melhorem o sucesso escolar.
	O trabalho realizado no âmbito do **serviço de psicologia e orientação**, que desenvolve um conjunto significativo de ações que abrangem os vários ciclos, prevenindo situações de abandono, garantindo a orientação vocacional e apoiando os alunos nas escolhas académicas e profissionais	
	O estabelecimento de **parcerias e protocolos**, que evidenciam abertura à comunidade e ao meio e formalizam a colaboração com numerosas entidades, viabilizando a construção de respostas conjuntas, ao nível da diversificação das ofertas formativas, das atividades e dos projetos, que melhoram as condições de aprendizagem de crianças e alunos	

Fonte: Dados da pesquisa

6.2.4.3. Orientação vocacional no AE em estudo (2013/2014 a 2016/2017)

Considerando os procedimentos e as características deste AE, apresentados anteriormente (cf. 282-284), a análise qualitativa e quantitativa aos dados recolhidos nos questionários aplicados aos alunos no *Projeto Expectativas e Rumos* e o trabalho desenvolvido pelos psicólogos do SPO, em articulação com a direção, foi possível verificar uma melhoria no trabalho da orientação vocacional no 9º ano desde 2013/2014 (gráfico 19).

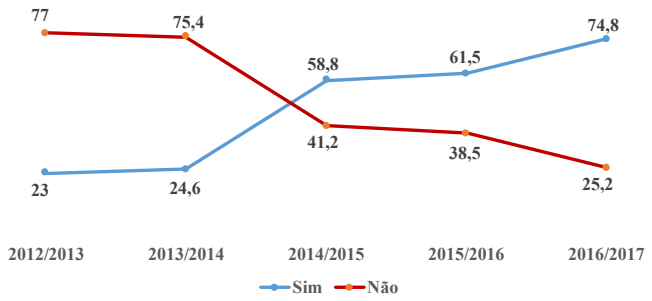


Gráfico 19 - Orientação vocacional no 9º Ano (%) de 2012/2013 a 2016/2017
Fonte: Dados da pesquisa

Em termos globais e por género (gráfico 20), verificou-se que em 2012/2013 apenas **23%** dos alunos tiveram orientação vocacional (13,4% raparigas e 9,6% rapazes) e esta ocorreu fora da escola.

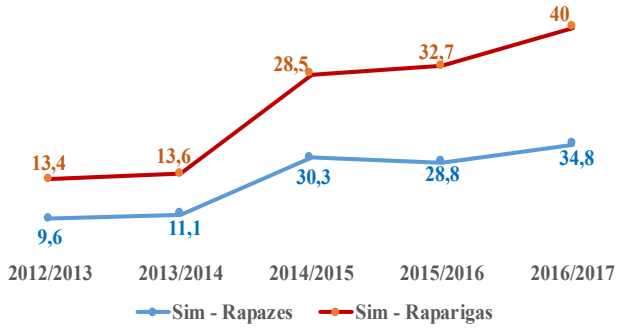


Gráfico 20 - Orientação vocacional (%) por género 2012/2013 a 2016/2017
Fonte: Dados da pesquisa

A partir de 2013/2014, a auscultação dos alunos, o trabalho articulado da psicóloga do SPO com a direção, permitiram um apoio/orientação aos alunos tanto para os cursos regulares, como para os cursos vocacionais (básico e secundário), profissionais e CEF (em 2016/2017) que justificou as estratégias adotadas no AE (gráfico 21).

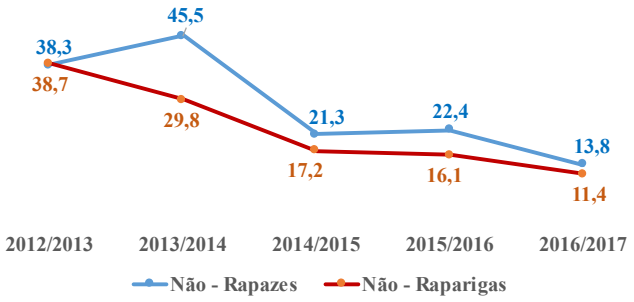


Gráfico 21 - Não tiveram orientação vocacional por género 2012/2017
Fonte: Dados da pesquisa

O resultado obtido não foi superior, uma vez que anualmente ingressavam na escola secundária alunos oriundos de outras escolas públicas ou privadas que nem sempre realizavam este trabalho de orientação vocacional. Na orientação vocacional, verificou-se uma melhoria de 1,6%, em 2013/2014, de 35,8% em 2014/2015, de 38,5% em 2015/2016 e de 51,8% em 2016/2017, pelo que a melhoria final alcançada foi de **51,8%.** Consequentemente, os resultados escolares obtidos também melhoraram como reflexo desse trabalho e de outras opções da direção do AE, que permitiu ajustar a oferta formativa deste AE, ao longo dos quatro anos letivos (quadro 10).

Quadro 10 - Oferta formativa do AE de 2012/2013 a 2016/2017

ANOS LETIVOS	Cursos Regulares	Cursos Profissionais*	Outras Ofertas - Básico	Outras Ofertas - Secundário**
2012/2013 (Ano da CAP)	Todas as ofertas até ao 12º ano	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	**PCA** - Percurso Curricular Alternativo	
		Técnico de Informática de Gestão	**CEF** - Serviço de Mesa e Bar (1 Ano)	
		Técnico de Marketing, Relações Públicas e Publicidade	**Vocacional** de Jardinagem e Espaços Verdes	
		Técnico de Apoio à Infância		
2013/2014	Todas as ofertas até ao 12º ano	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	**CEF** - Informática (1 Ano)	**Vocacional** de Jardinagem e Espaços Verdes
		Técnico de Informática de Gestão	**Vocacional** de Jardinagem e Espaços Verdes	
		Técnico de Marketing, Relações Públicas e Publicidade	**Vocacional** de Artes	
		Técnico de Apoio à Infância		
2014/2015	Todas as ofertas até ao 12º ano	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	**Vocacional** de Animação Sociocultural, Logistica e Multimédia (1 Ano)	**Vocacional** de Jardinagem e Espaços Verdes
		Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	**Vocacional** de Restauração, Serviço de Mesa, Bar, Pastelaria e Receção (2 Anos)	
		Técnico de Turismo	**Vocacional** de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar	
2015/2016	Todas as ofertas até ao 12º ano	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	**Vocacional** de Assistente Administrativo, Logistica e Informática (1 Ano)	**Vocacional** de Controlo de Qualidade Alimentar
		Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	**Vocacional** de Desporto, Expressão Dramática e Jardinagem (2 Anos)	**Vocacional** de Apoio à Família e à Comunidade
		Técnico de Turismo		**Vocacional** de Proteção e Recursos Ambientais
		Técnico de Comércio		
		Técnico de Auxiliar de Saúde		
2016/2017	Todas as ofertas até ao 12º ano	Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	**CEF** - Serviço de Mesa e Bar	**Vocacional** de Controlo de Qualidade Alimentar
		Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	**Vocacional** de Jardinagem e Espaços Verdes	
		Técnico de Operações Turísticas		

* Ofertas do 10º ano com continuidadeaté ao 12º ano

** Ofertas de 2 anos

Fonte: Dados da pesquisa

Todavia, a oferta formativa está limitada pelo número de salas de aula de cada escola e pela rede escolar definida pela DGEstE, condicionando o número de turmas das escolas portuguesas (gráfico 10, cf. 303), salienta-se que algumas turmas funcionaram com duas ofertas formativas numa turma, separadas apenas nas disciplinas da componente técnica. O trabalho realizado permitiu ainda uma redução do abandono escolar de **2,86%** (gráfico 16, cf. 307), muito associado às ofertas formativas ajustadas aos interesses dos alunos, aos projetos de apoio aos alunos e às atividades extracurriculares promovidas. Na indisciplina, também se verificou uma melhoria de **11,7%** (gráfico 17, cf. 308) e (gráfico 18, cf. 308).

6.2.4.4. Angariação de verbas próprias

A diretora/investigadora definiu no seu PI diversas estratégias para angariar verbas próprias, para dessa forma conseguir prestar um melhor serviço. Essas medidas foram implementadas, ao longo do mandato, com o apoio da sua equipa diretiva, dos professores, dos assistentes operacionais e dos assistentes técnicos (gráfico 22). As verbas, alcançadas no ano 2013, correspondem apenas ao trabalho desenvolvido por esta direção no primeiro período do ano letivo 2013/2014, uma vez que não existiam registos anteriores. Assim, neste gráfico é

possível verificar o aumento progressivo das receitas próprias arrecadadas, terminando no ano civil de 2016 (até junho de 2017), com um valor de 20.541,43€, correspondendo a um aumento final de **15.376,43€**.

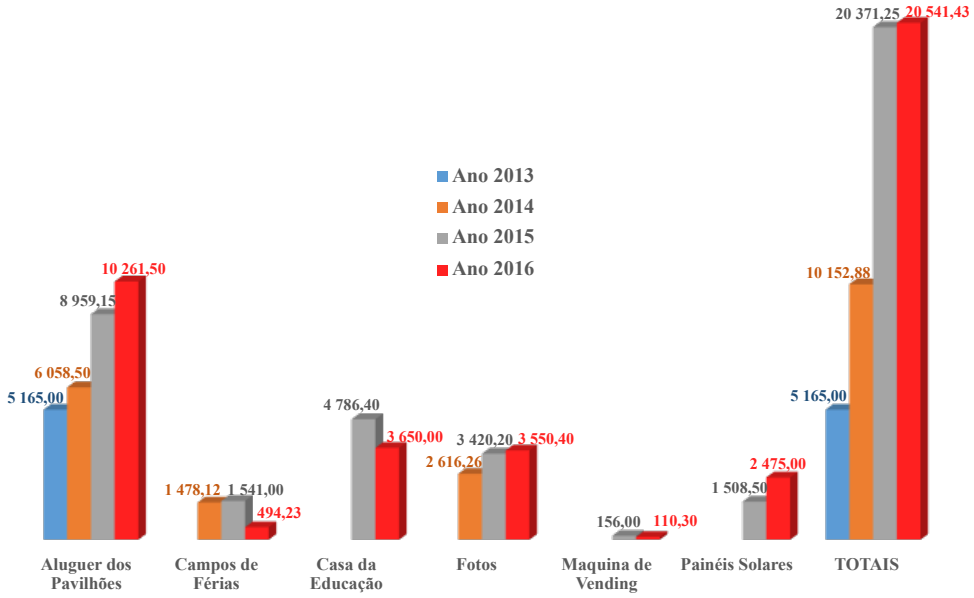


Gráfico 22. Angariação de verbas próprias de 2013 a 2016

Fonte: Dados da pesquisa

6.2.4.5. Esquema organizacional do AE em estudo

O trabalho desenvolvido pela equipa diretiva em estudo foi muito complexo, pelo que consideramos que essa complexidade deve ser abordada na perspetiva de Edgar Morin. Este autor procurou na complexidade a chave para uma compreensão nova da realidade e considera que há sempre uma interdependência entre o objeto do conhecimento e o seu contexto "as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas" (Morin, 2002b, p. 42). O trabalho realizado ao longo de quatro anos por esta diretora/investigadora, pela sua equipa diretiva, por todas as lideranças intermédias, pelos professores, assistentes operacionais e técnicos, pais e encarregados de educação, pelos parceiros da comunidade local, regional e europeia e, especialmente pelos *alunos*, são demonstrativos de que o todo só é possível com as partes e com as partes entre elas. O pensamento complexo articula domínios e aspira a um conhecimento multidimensional e é este pensamento complexo de Edgar Morin (2017) que é necessário para mudar o paradigma em que a escola se inscreve, pondo de parte o paradigma tradicional que separa e reduz, e passar para o paradigma da complexidade que reúne e distingue, surgindo como um conjunto de novas conceções, visões, descobertas e reflexões que vão conciliar-se e juntar-se. Boaventura Sousa Santos refere-se a este novo paradigma, como o "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente" (Sousa Santos, 2008, p. 60). Este paradigma,

na opinião do autor, não pode ser apenas um paradigma científico (do conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (de uma vida decente). A liderança nas escolas é um "fenómeno muito mais complexo e abrangente do que apenas o papel desempenhado pelos líderes formais" (Clímaco & Silva, 2015a, p. 10).

A complexidade deste AE (figura 31), permite entender como foi possível alcançar os seus resultados e a sua melhoria, desde o seu retrato global (DGEEC), o seu sucesso escolar interno e externo, a redução do abandono escolar e da indisciplina, a orientação vocacional que condicionou a oferta formativa, os projetos estruturantes do AE, a sua subida nos rankings nacionais e a sua melhoria nas avaliações da IGEC. Todos foram importantes para os resultados alcançados no final do ano letivo 2016/2017, a cooperação e a ajuda de toda a comunidade educativa e local, permitiu que este AE se tornasse num sistema aberto, onde o *todo/AE* necessitou das *partes* e as *partes* necessitaram de se relacionar entre si. A liderança que funciona desta forma é designada como uma *Liderança de Sistemas*.

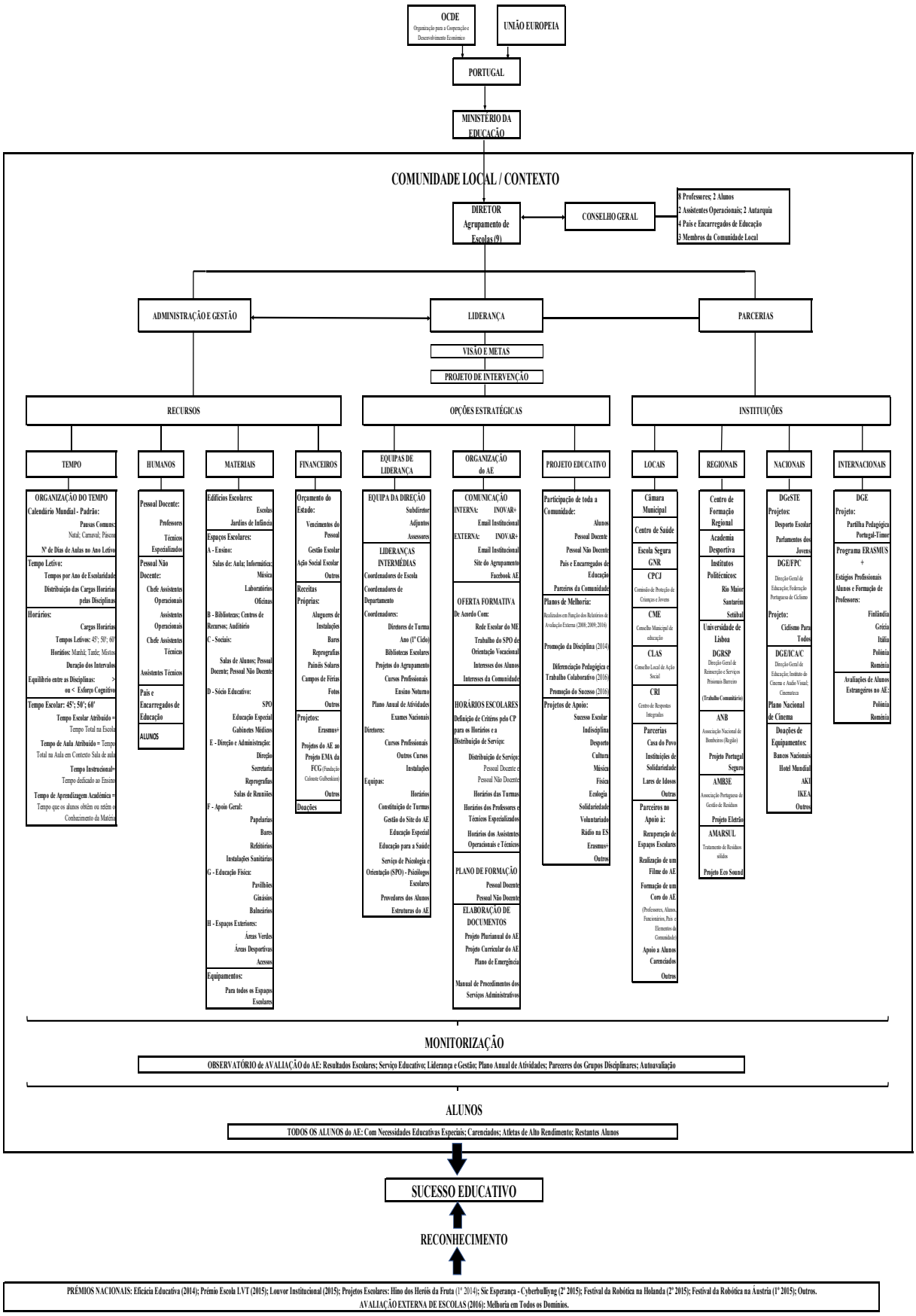


Figura 31 - Esquema organizacional do agrupamento de escolas em estudo
Fonte: Dados da pesquisa

6.2.5. Síntese final dos resultados alcançados entre 2013/2014 e 2016/2017

O balanço final foi muito positivo com uma evolução significativa deste AE desde o ano letivo 2013/2014 até ao ano letivo de 2016/2017:

- Sucesso educativo interno (meta do PE **+3%**) resultado alcançado em 2017 **+ 9,4%**;
- Sucesso educativo externo (meta do PE **+3%**) resultado alcançado em 2017 **+ 10%**;
- Redução do abandono escolar (meta do PE **- 3%**) resultado em 2017 **- 2,86%**;
- Redução da indisciplina (meta do PE **- 3%)** resultado alcançado em 2017 **- 11,7%**;
- No retrato do AE em Estudo da DGEEC[29], a taxa de retenção e abandono escolar no AE (entre 2011/2012 e 2012/2013 era de **+15,4%)** e o resultado (entre 2012/2013 e 2016/2017 passou a ser de **-1,8%**), ocorrendo uma redução da taxa de abandono escolar de **– 17,2%**;
- A orientação vocacional (em 2012/2013 era de **23%)** e o resultado em 2016/2017 passou para **74,8%**, ocorrendo uma melhoria de **+ 51,8%**.

Salienta-se que o AE em estudo ultrapassou largamente a taxa de abandono escolar estipulada pela Comissão Europeia (CE) para uma redução até 2020 para 10% do abandono escolar. Assim, relativamente a este tema a CE monitorizou os dados da educação em 2017, verificando-se uma redução na Europa para 10,6% do abandono escolar, uma redução em Portugal para 12,6% e neste AE a redução passou a ser em 2017 de 0,04%.

Estes resultados dão sentido, à atribuição de vários prémios a este AE. Salientamos apenas dois prémios nacionais atribuídos a este AE, entre 2013 e 2016, pelo Ministério de Educação e Ciência: o 1º lugar nacional do *prémio de eficácia educativa* (EFI); e o 1º lugar no *prémio de escola, da região de Lisboa e Vale do Tejo*, com um *Louvor Institucional* e *Individual*, reconhecendo-se as transformações alcançadas pelos planos de melhoria e pelas diversas estratégias adotadas.

As avaliações atribuídas pela IGEC (2016) no seu relatório de avaliação externa foi:

- Resultados – **Bom**; - Prestação do Serviço Educativo – **Bom**; - Liderança e Gestão – **Bom**.

Perante o texto apresentado no relatório de avaliação externa da IGEC (2016) a este AE e comparando-o com os descritores do Bom e do Muito Bom e as classificações atribuídas, o AE considerou que a sua avaliação deveria ser alterada, pelo que apresentou um contraditório, cuja resposta não alterou qualquer avaliação atribuída.

[29] DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

6.3. Discussão dos dados

A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu, nas palavras de António Teodoro (2003), à consolidação dos modelos de organização escolar e à organização pedagógica para um crescente número de alunos, tendo o sistema educativo português tido uma extraordinária evolução quantitativa, ao abrir a escola a novos grupos sociais e a faixas etárias (cf. 54) mais alargadas (Diogo & Diogo, 2013). A escola passou de uma instituição fechada sobre si própria e destinada apenas a alguns, e tornou-se numa instituição mais aberta ao exterior. Começou a integrar e escolarizar todos os seus alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas e ofertas formativas diferenciadas para responder à heterogeneidade desses alunos e começou a renovar os seus conteúdos de ensino, para responder às novas exigências sociais, como foi o caso da educação para a cidadania e a preparação dos jovens como cidadãos num mundo globalizado e mais cosmopolita (Rodrigues et al., 2014). Na perspetiva de Elisabete Ferreira (2012) a escola passou a ser um local de humanização, de relação e comunicação e a vida na escola começou a complexificar-se, a ganhar uma enorme importância na satisfação das pessoas e as exigências escolares passaram a ser cada vez mais acentuadas, quer para os profissionais da educação, quer para as crianças e jovens, quer para as suas famílias e comunidades.

Os agrupamentos de escolas (AE) passaram a ser as novas e mais complexas organizações educativas (cf. 84) e passaram a ser a representação social de uma comunidade educativa (Flores, 2005, p. 12). Esta nova rede escolar corresponde à configuração organizacional predominante no nosso sistema escolar público e é uma organização de grande complexidade (Torres, 2020). Este movimento conduziu aos *mega-agrupamentos* (cf. 87-88), que correspondem a organizações que ultrapassam em dimensão e em complexidade, o número de alunos e de docentes, a área do território educativo, a diversidade de níveis e ciclos de educação e ensino (Rodrigues, 2012). É a heterogeneidade dos contextos que compõe os AE que desafiam a sua governação quotidiana e que exigem uma "gestão em rede, processos de organização do trabalho mais descentralizados e de proximidade às escolas agrupadas" (Torres, 2020, p.4). Assim, cada AE é uma '*organização micropolítica'* onde confluem diversos conceitos chave como o conflito, o interesse, a estratégia, o poder, o compromisso, a negociação, a regra e a lógica de ação (Chainho & Saragoza, 2015).

Em Portugal, as reformas educativas implementadas conduziram a uma evolução qualitativa e quantitativa nos resultados escolares dos alunos portugueses. A educação para a

cidadania tem como referência os direitos humanos, nomeadamente, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. Mais recentemente, foram definidas várias medidas que foram implementas nas escolas tais como: a disciplina de cidadania e desenvolvimento, integrada na estratégia nacional da educação para a cidadania, a educação inclusiva, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, a autonomia e flexibilidade curricular, entre outros, que valorizam uma cidadania plena e inclusiva dos alunos portugueses e que visam a qualificação individual, a cidadania, as medidas de promoção do sucesso educativo que suportam a aprendizagem, a inclusão e as áreas de competências com combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, destacando-se nesta última, o relacionamento interpessoal, os comportamentos e outras competências sociais.

A análise dos dados deste primeiro estudo empírico (cf. 280-302), note-se de um mega-agrupamento de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, com nove escolas, teve um trabalho complexo de organização e contou com a colaboração de todos da sua comunidade educativa e local. Verificou-se uma evolução da qualidade, da relevância e da eficácia do trabalho desenvolvido, pelas diferentes partes/subsistemas que integram o sistema/AE indo ao encontro de Álvaro Marchesi e Elena Martín (1998), de Amparo Díaz (2003), de Isabel Venâncio e Agustin Otero (2003), de José Morgado (2004) e de Mel Ainscow (1991). Também foi possível mostrar como a diretora/investigadora, a equipa diretiva e toda a comunidade educativa e local conseguiram revelar a identidade, a história, o contexto, as características e as dinâmicas (Santos Guerra, 2001) deste AE, permitindo perceber a "complexidade de todo o fenómeno cultural, resultante do entrosamento das várias esferas da vida social (...), de assinalável relevância sociológica" (Torres, 2003, p. 522). A complexidade do nosso estudo de caso único foi apresentada anteriormente (figura 31, cf. 314) e também é visível na metáfora (figura 12, cf. 128) apresentada por Maria do Carmo Clímaco (2005), mostrando o produto de todo o desenvolvimento deste AE, ao nível cultural, histórico e civilizacional, e que corresponde à correlação do seu progresso, da sua ordem, da sua desordem e da organização e da sua complexidade, tal como nos referiu Edgar Morin (2002c). O que confirma o que foi referido por Maria Cândida Moraes (1997), ao considerar que os fenómenos educacionais (cf. 239) devem ser percebidos como processos, na complexidade das suas inter-relações que estão em permanente mudança e transformação (Moraes, 1997).

6.3.1. Análise dos dados sobre a indisciplina do AE em estudo

A análise dos dados, deste primeiro estudo empírico/exploratório, contribuiu para perceber a complexidade do trabalho desenvolvido pela direção e pela sua comunidade educativa e local, e que contou com o empenho coletivo de todas as pessoas desta comunidade escolar, na concretização dos seus objetivos e das suas metas, tal como nos indicou Heloísa Luck (2013). Esta projeção de objetivos e metas está plasmado no seu projeto educativo (PE), que é um instrumento importante (cf. 76) para a melhoria da escola e que facilita a inovação e aumenta a qualidade e a eficácia dessa escola (Barroso, 1992; Morgado, 2004). Este desenvolvimento ocorreu em diferentes níveis, entre os quais se destaca a indisciplina, que foi desde o início uma prioridade da diretora/investigadora e da sua equipa diretiva e que contribuiu para o sucesso escolar dos alunos deste AE (cf. 291-295). Mariana Alves (2013) aponta para a necessidade de se realizar ao nível da indisciplina, estudos científicos que demonstrem como a escola se organiza para a resolução deste problema, que atividades e processos desenvolve no interior da(s) escola(s) e, ainda, as dinâmicas e o inter-relacionamento que ocorre entre alunos, alunos e professores e alunos e funcionários, sendo que este estudo de caso demonstra como se organizou para a resolução deste problema. É importante realçar que o trabalho desenvolvido neste AE se enquadra numa abordagem e na legislação atual, muito centradas na cidadania global e inclusiva.

Dando resposta à nossa subquestão relativa à indisciplina: *Como promover a disciplina, tornando um ponto fraco do AE num ponto forte?* Pode dizer-se que:

A redução da indisciplina neste AE esteve associada a diversas estratégias adotadas no AE para o sucesso escolar onde se destaca o *Projeto Espaço com...Vivências* e os planos de melhoria, que contribuíram para a transformação de um ponto fraco num ponto forte indicado pela IGEC em 2016. Nesta abordagem, também foi possível fazer um paralelismo com as recomendações emanadas no Observatório de Segurança Escolar (OSE) para o combate à indisciplina nas escolas. Assim, na confrontação das estratégias adotadas pela direção deste AE e as recomendações apresentadas às escolas pelo OSE (cf. 117-118), verificamos que este AE conseguiu dar resposta a todas as suas propostas:

1 O "*desenvolvimento de programas de intervenção locais e regionais que articulem os seus serviços e as parcerias locais com as escolas*" foi criado o *Projeto Espaço com…Vivências* (EcV), a *Equipa S* (multidisciplinar), os *Provedores do aluno* (básico e secundário) e estabelecidas parcerias estratégicas (cf. 291-295).

2 A "*reflexão sobre a estrutura organizacional da escola*" foi realizada uma reflexão regular entre a direção, as coordenadoras do EcV, as equipas de docentes, os psicólogos e a Equipa S que levou a reorganizações na estrutura do projeto EcV no final de cada ano letivo. Também foram elaborados relatórios trimestrais e anuais pelas coordenadoras do EcV (cf. 292-293).

3 A *"definição de estratégias de prevenção e regulação de situações de indisciplina e violência"* foram realizadas pela direção, o EcV, os provedores do aluno e a Equipa S, bem como, foi elaborado um regimento e diversos documentos que permitiram uma atuação célere dos problemas detetados. Destaca-se ainda a formação promovida, os campos de férias e o programa Erasmus+ para os alunos dos cursos vocacionais e profissionais (cf. 293 e 295).

4 O *"reforço de uma cultura de escola assentes nas questões de segurança, na uniformização de procedimentos e regras, na preparação da transição entre ciclos, no acolhimento dos novos alunos e professores integrados no projeto educativo da escola"* era promovido, no início do 3º período, uma visita das turmas do 4º ano à escola do 2º ciclo, para a apresentação das suas instalações e das suas regras de funcionamento. Os alunos do 9.º ano visitavam a escola secundária em dois momentos: o *primeiro*, no início do 3º período, para conhecerem a oferta formativa; o *segundo*, no início do ano letivo, para a apresentação das instalações e das regras de funcionamento da escola. Um processo idêntico ocorria com os novos professores e funcionários, sendo a visita à escola acompanhada pelo representante do grupo disciplinar ou pelo coordenador de escola.

5 A *"Adoção de regras uniformes em toda a escola, com a sua apresentação aos alunos e familiares e integradas no regulamento interno da escola"*, as regras a adotar foram apresentadas no início de cada ano letivo pelos DT aos alunos e aos encarregados de educação (EE), publicadas na página web do AE e inseridas no RI do AE. O programa Inovar+ apoiava/reforçava a comunicação com os EE (cf. 295 e 307).

6 A *"definição de estratégias adequadas na prevenção e atuação em situações de indisciplina grave e violência na sala de aula e noutros espaços da escola. Estas estratégias devem abranger alunos, funcionários e docentes e ainda, proporcionar formação aos professores na gestão de conflitos e na prevenção de comportamentos disruptivos"* foram realizadas formações aos professores, funcionários e aos alunos (cf. 294-295).

7 A *"definição de modalidades diversificadas de supervisão dos recreios com uma maior presença de professores e funcionários e de outros técnicos"* foi implementada, no pré-escolar e no 1º ciclo, pelos assistentes operacionais (AO) e pelos educadoras e professores do 1º ciclo.

Na escola do 2º/3º ciclo, não foi possível a sua regularidade, devido à falta de assistentes operacionais (cf. 295).

8 A *"definição de linhas de intervenção específicas para alunos que são reiteradamente autores e vítimas, através de programas de tutorias (entre alunos e entre professores e alunos) e de formação de competências pessoais e sociais"* foram desenvolvidos os projetos Zoom Talentos, Conviver com as Emoções, Querer+, o Programa Eu e os Outros e as equipas do Projeto EcV (cf. 294-295).

9 A *"promoção de mecanismos específicos de comunicação no seio da comunidade educativa que promovam um trabalho em rede com as famílias e com as instituições locais"* recorreu-se ao programa Inovar+ utilizado pelos DT e aos contactos diretos do PBX das escolas com os EE e com os parceiros da *Equipa S* (cf. 295).

10 O *"reforço junto das escolas para a necessidade de comunicação das ocorrências disciplinares como instrumento fundamental de conhecimento das dinâmicas de segurança nas escolas e de intervenção sobre estas"* teve lugar mediante a leitura de circulares internas, com a informação dos castigos aplicados aos alunos indisciplinados (identificando o comportamento indisciplinado e a turma, mas não o nome do aluno) (cf. 295).

11 A *"recolha e análise de informação sobre o alcance e os resultados de medidas definidas e desenvolvidas pelas escolas. Divulgação e discussão do conhecimento adquirido e acumulado nos últimos anos junto das comunidades educativas (publicação dos relatórios)"* no final de cada período e no final do ano letivo foram apresentados no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral, os relatórios referentes à indisciplina nas escolas do AE e foram reorganizadas/criadas subestruturas de apoio ao projeto EcV (cf. 307-308).

12 A *"elaboração de um plano de melhoria sobre a indisciplina*" foi elaborado um plano de mudança e inovação "Reduzir a indisciplina na sala de aula" e o plano de melhoria da "Promoção da Disciplina" (cf. 299-300).

Deste modo, o AE em estudo conseguiu alterar a conduta dos seus alunos mais indisciplinados, proporcionar o seu desenvolvimento global e harmonioso, facultou oferta formativa do interesse dos alunos e promoveu uma melhoria do clima das suas escolas. Recorreu a diversos projetos internos (idealizados para o seu contexto e para as suas necessidades) para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, aumentou o bem-estar no contexto escolar, a participação ativa dos alunos e a promoção de comportamentos de cidadania ativa. Este trabalho foi reconhecido pela IGEC que em 2016, considerou o combate

à indisciplina um ponto forte deste AE em 2016 "a prevenção e resolução de questões relacionadas com os comportamentos menos adequados, graças à intervenção célere junto dos alunos e famílias, o que contribui para a existência de condições favoráveis à aprendizagem e de um bom clima educativo" (Relatório da IGEC, 2016, p.11).

Sabendo-se que a indisciplina condiciona o aproveitamento escolar, qualquer diretor/equipa diretiva procura que todos os seus alunos tenham sucesso, então a opção estratégica adotada foi adequada. Deste modo, as estratégias adotadas neste AE foram ao encontro do exposto anteriormente (cf. 114-116), onde é salientada a importância de existir uma maior concentração na sala de aula quando existe uma menor indisciplina na sala de aula, o que proporciona ao aluno a oportunidade de aprender mais e melhor e que contribui para um sucesso educativo de qualidade (Alves, 2013; Gonçalves, 2014; Sebastião et al., 2003). Face à complexidade da problemática da indisciplina, fica clara a necessidade de encontrar respostas diversificadas de intervenção, que sejam definidas em função dos problemas diagnosticados, devendo considerar-se as diferentes situações e contextos (Amado & Freire, 2009). Existem vários estudos que demonstram que existe complexidade nas organizações escolares e que a forma como cada uma das escolas se consegue (re)organizar conduzirá, ou não, ao seu sucesso. Igualmente complexas são as investigações dentro das escolas (cf. 118), sendo aqui que surge "a relevância de pesquisas sobre relações interpessoais, liderança e gestão da escola" (Falsarella, 2018, p. 630). Apostar na promoção da disciplina contribuiu para a melhoria do sucesso escolar neste AE.

Em novas investigações seria importante conhecer: Como as escolas/AE trabalham para a melhoria da sua indisciplina? Qual a valorização que lhes é atribuída? Quais as estratégias adotadas para a diminuição da indisciplina? Esse controlo também influencia o sucesso escolar? Que estratégias de prevenção e regulação as escolas/AE adotam nas situações de indisciplina e de violência? Existe articulação da escola/AE com as instituições da comunidade?

6.3.2. Análise dos dados sobre a voz dos alunos na escola no AE em estudo

Os diretores escolares, como líderes das suas escolas, têm de ter a capacidade de transformar a cultura escolar das suas instituições de forma positiva, recorrendo a uma liderança sustentável e onde os alunos deverão ser sempre o propósito e o objeto/foco da mudança das suas escolas (cf. 92), bem como ser o alvo central para a melhoria (Hargreaves & Fink, 2007). Tal como referiu Leonor Lima Torres (2011) a cultura escolar deve ser um facilitador de

participação, construção e de produção, também Luís Borges e Paula Castro (2019), consideram que é importante fazer emergir as vozes na escola, num "entrelaçamento entre cultura e produção do conhecimento, (...) que conduz a uma reflexão crítica sobre a realidade da escola" (Borges & Castro, 2019, p. 421). Assim, a voz é uma dimensão chave do desenvolvimento das comunidades de aprendizagem (cf. 92-99) sejam elas as vozes dos alunos, dos seus pais, dos professores, do pessoal não docente ou dos parceiros (Frost, 2008). Estas vozes geram energia e entusiasmo, desenvolvem a autoconfiança e autoeficácia, melhoram as relações, valorizam as pessoas e ajudam a transformar as culturas escolares (Durrant & Holden, 2006). Também Kathy Kikis-Papadakis (2015) sublinha, que no contexto de uma organização escolar tem de se considerar todos os parceiros (os que partilham a responsabilidade pelo processo educativo) e envolver os professores, os alunos, os pais, os decisores políticos, as autoridades administrativas escolares (locais, regionais e nacionais).

O futuro constrói-se, cada vez mais, a partir da escola (Vieira, 2013) e é imprescindível dar voz na escola e em especial aos alunos, uma vez que escutar os alunos permite o seu maior envolvimento, e faz com que sintam que as suas opiniões e decisões são importantes. A participação ativa dos alunos na vida das escolas é uma das condições que podem associar-se ao sucesso escolar dos alunos (Lima, 2008) e o envolvimento dos alunos na escola tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco e do abandono escolar, bem como, para a melhoria dos resultados escolares (Veiga, Garcia & Garcia, 2019) e para a reforma das políticas educativas (Christenson et al., 2012; Malveiro & Veiga, 2016). Participar (cf. 96) é "fazer parte de um todo maior, independentemente dos sentidos que é possível atribuir-se à participação" (Mouraz, 2011, p. 3). Rui Silva (cf. 97) refere que a "escola só se tornará numa 'boa escola' quando souber dar voz aos seus alunos" (Silva, 2019, p. 51). Deste modo, o envolvimento dos alunos e a sua voz dentro da escola pode contribuir para a valorização do capital social das escolas (cf. 97) e a sua participação é uma importante experiência de aprendizagem e preparação para uma cidadania ativa e responsável (Kikis-Papadakis, 2015, p. 154).

No AE em estudo, a diretora/investigadora, a sua equipa diretiva e toda a comunidade educativa e local contribuiu para que as escolhas dos alunos dessem sentido à sua oferta formativa. Assim, a determinação das áreas de estudos dos alunos, regular, profissional, vocacional ou outra, possibilitou aos alunos seguirem as suas *vocações*, ainda que estas tenham sido também influenciadas pelos seus familiares, professores e amigos. António Fonseca (1994) considera que a orientação vocacional nas escolas desempenha um papel importante, uma vez

que permite aos alunos uma reflexão relativamente às escolhas que devem fazer, dando-lhes voz e, ajudando-os a clarificar o sentido da escola e o valor dos estudos, que contribuirão para a elaboração do seu projeto de vida. As escolas portuguesas deverão assumir então (cf. 97) a "orientação como parte do processo educativo" (Pinto, 2004, p. 191). No caso em estudo, a diretora/investigadora e todas as suas equipas, com o apoio dos psicólogos escolares do serviço de psicologia e orientação (SPO), conseguiram orientar cada vez melhor os seus alunos nos seus percursos escolares, o que foi muito valorizado pelos próprios alunos e pela comunidade e pela IGEC que considerou o trabalho do SPO um ponto forte deste AE.

Dando resposta à nossa subquestão: *Como pode a voz dos alunos levar à melhoria do serviço educativo no ensino secundário?* Pode dizer-se que:

Neste estudo, verificámos como a *voz dos alunos* contribuiu para a melhoria do sucesso educativo (cf. 296-297). O *Projeto Expectativas e Rumos* auscultou os alunos duas vezes por ano, o que permitiu melhorar a orientação vocacional, com a colaboração do SPO e que conjuntamente com outras estratégias permitiram ajustar a oferta formativa aos interesses dos alunos (cursos regulares, profissionais, vocacionais, de educação e formação e de educação de adultos; diurnos e noturnos). A auscultação dos alunos pela aplicação dos questionários do *Projeto Expectativas e Rumos* serviu ainda de apoio às estratégias da direção, uma vez que ao auscultá-los sobre a orientação vocacional, sobre as suas expectativas relativamente ao seu sucesso escolar no seu ano de escolaridade e no acesso ao ensino superior, sobre as profissões desejadas e as razões das escolhas dos seus cursos, entre outras questões, possibilitou acompanhar o percurso escolar de cada aluno e de todos, percebendo como as suas expectativas iniciais se mantiveram ou se alteraram ao longo do seu ensino secundário.

Neste AE, a voz dos alunos expressou-se então por quatro vias, a do *Projeto Orientar-me para o Secundário* (programa de aconselhamento vocacional/profissional do 3º ciclo) na disciplina de oferta complementar (OC), a do trabalho do SPO no 9º ano e no 12º ano, a do *Projeto Expectativas e Rumos*, e a das *assembleias de delegados e subdelegados* de turma com a direção. A partir do ano letivo 2014/2015, o trabalho de orientação vocacional passou a ocorrer progressivamente nos anos de escolaridade anteriores (8º e 11º ano). O *Projeto Expectativas e Rumos* também começou a auscultar os alunos do 1º ciclo, relativamente à área forte de cada aluno (português, matemática, estudo do meio, expressões artísticas e expressões físico-motoras), com o objetivo de verificar se as matérias fortes no 1º ciclo, permaneciam no 2º e 3º ciclos e se se mantinham ainda no ensino secundário. Este trabalho foi articulado com o

Projeto Orientar-me desde Pequeno, levado a cabo pela psicóloga no 1º ano de escolaridade, em articulação com as professoras titulares das turmas (2014/2015), no 2º ano (2015/2016) e no 3º ano (2016/2017).

A monitorização do trabalho desenvolvido ao nível da orientação vocacional (realizado na entrada do ensino secundário pelo *Projeto Expectativas e Rumos*), as opções da direção e o trabalho do SPO contribuíram para transformar um ponto fraco apontado pela IGE, em 2009, "o apoio aos alunos e suas famílias no que respeita às opções a tomar nomeadamente na conclusão do 3º ciclo é condicionado por não existir orientação vocacional" (quadro 7, cf. 282), num ponto forte em 2016 "o trabalho realizado no âmbito do serviço de psicologia e orientação, que desenvolve um conjunto significativo de ações que abrangem os vários ciclos, prevenindo situações de abandono, garantindo a orientação vocacional e apoiando os alunos nas escolhas académicas e profissionais" (Relatório da IGEC, 2016, p.11). A direção do AE em estudo projetou, desde o início do seu mandato, diversas estratégias de apoio à melhoria da qualidade do ensino e do sucesso escolar no AE.

Uma organização que aprende, comporta-se como uma *esponja* que explica a complementaridade entre os processos de aquisição da informação e a criação de conhecimento nas organizações. Deste modo, todas as organizações têm capacidade de aprendizagem e de melhoria (Leite, 2003; Gois & Gonçalves, 2005; Cunha et al., 2007), embora variem de acordo com o seu contexto, na flexibilidade do plano de melhoria, na capacidade de relação com o seu contexto, na importância atribuída aos indivíduos, na rentabilização dos conhecimentos, nas estratégias adotadas, na promoção do trabalho na lógica dos projetos e na regulação dos seus processos. Atualmente, as direções das escolas devem abrir espaço para a participação de todos os que formam a comunidade escolar, o que pode favorecer o aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem uma vez que quando "todos participam os resultados obtidos tendem a ser grandiosos" (Silva, Batista & Guimarães, 2018, p. 105). A melhoria de uma organização como a escola/AE só é possível com o envolvimento dos líderes, do pessoal docente e não docente, dos alunos, dos pais e dos parceiros educativos e é este trabalho coletivo que consegue promover uma liderança de sistemas (Clímaco & Silva, 2015a; European Commission, 2015b; Kollias & Hatzopoulos, 2013).

Sabe-se que existem ainda poucos estudos que se centrem nos alunos, este testemunho poderá dar o seu contributo para novas investigações que procurem auscultar os alunos. O Estado deve dar "vez e voz" aos alunos e aos professores (Azevedo, 2000). Assim, seria

importante saber em futuros trabalhos: Como a voz dos alunos ocorre nas escolas/AE? Que envolvimento têm os alunos na escola? De que forma se poderá orientar os alunos para seguirem um "rumo certo", sem grandes mudanças no seu percurso escolar? Como as direções das escolas se articulam com o SPO? De que forma os alunos gostariam de ser ouvidos?

6.3.3. Análise dos dados sobre a liderança e o sucesso escolar do AE em estudo

A direção deste AE apostou no sucesso escolar dos seus alunos desde o início das suas funções e procurou motivá-los a participar na sua escola, uma vez que é pela motivação que se consegue que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar as suas capacidades (Balancho & Coelho, 1994). O desencantamento pela educação, de muitos alunos, conduz ao seu insucesso escolar e, consequentemente, ao abandono escolar, embora existam ainda outros fatores que levam um aluno a abandonar a sua escola, fatores pessoais, sociais, económicos, educativos e, ainda, a inexistência de uma oferta formativa de qualidade, que vá ao encontro do seu interesse. Contudo, as estratégias adotadas pela direção do AE contribuíram para o gosto pelas suas escolas, tanto dos alunos, como dos professores e do pessoal não docente.

Sabe-se que a comunidade internacional está comprometida com o direito à educação e à equidade (Capucha, 2010; Lemos, 2013; European Commission, 2015b), também a OCDE (2014) salienta que se devem criar ambientes de aprendizagem positivos, uma vez que estes irão influenciar o sucesso tanto dos diretores escolares, como dos professores, que se traduzirão na melhoria dos resultados escolares dos seus alunos. Atualmente, "as necessidades educativas dos jovens tornaram-se, plurais e têm exercido sobre os sistemas educativos uma forte pressão para a mudança e para a criação de novas ofertas educativas" (Cristo, 2013, p. 13). Constata-se que em alguns estudos (cf. 95) se tem procurado definir os indicadores para a equidade e para a eficiência nos sistemas de educação, devendo existir uma articulação com o contexto, o processo, os resultados internos e os resultados externos (Lemos, 2013; Meuret, 2001). Um dos indicadores do sucesso educativo e do nível de equidade/inclusão de um sistema educativo é a sua taxa de abandono escolar (Lemos, 2013). O estudo da Comissão Europeia (2015a), *Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving* (cf. 111), da qual este AE participou, refere que a escola é um ator-chave para combater o abandono escolar precoce, embora existam inúmeros fatores externos à escola que influenciam o nível de envolvimento e de sucesso do aluno. Assim, quando se repensa as lideranças escolares e os modos de liderar deve evocar-se "as lideranças para a equidade e a aprendizagem no processo de coordenação

de ações, capaz de exprimir sentidos, significados e singularidades dos seus atores e autores num determinado contexto situado e a bem da comunidade" (Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 70).

Os líderes escolares estão no centro estratégico de um "desenvolvimento organizacional que deve ser coeso, eficaz e de qualidade" (Nóvoa, 1992, p. 26) e são os líderes, na perspetiva de Mark Hadfield (2003), que têm de gerir os processos de mudança na escola (cf. 181): a reconstrução da cultura, a sua reestruturação e a sua requalificação. Assim, uma liderança de sucesso deverá ser uma liderança estratégica, com o envolvimento das pessoas, das equipas e das tecnologias, cabendo ao líder desenvolver a sua organização, enfrentando um cenário instável com os seus fenómenos internos e externos, agregando as competências, as habilidades e os seus recursos, e planeando com sentido (Barracho, 2012; Requena, 2012). Tal como nos referiu Edgar Morin (2017) o mundo (cf. 229-230) tem de ser visto como uma rede de relações envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação (Morin, 2017), existindo sempre uma interdependência entre o objeto do conhecimento e o seu contexto "as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas" (Morin, 2002c, p. 42).

Dando resposta à nossa subquestão: *Como foi possível reduzir a 0,04% uma taxa de 2,9% de abandono escolar e aumentar 9,4% e 10% o sucesso interno e externo respetivamente?* Pode dizer-se que:

A direção do AE em estudo, apostou no sucesso escolar de todos os seus alunos e procurou, desde o início, motivá-los para a sua participação na escola (cf. 288-299). As estratégias que foram adotadas foram orientadas sempre para os alunos e apoiaram a redução do abandono escolar e apostaram no seu sucesso académico: a oferta de orientação vocacional pelo SPO (3º ciclo e secundário); a auscultação dos interesses dos alunos de diferentes formas, como o projeto *Expectativas e Rumos*; o alargamento da oferta formativa nas áreas do(s) seu(s) interesse(s); o aumento de projetos com o envolvimento dos alunos (desporto, artes, tecnologias, rádio, voluntariado, robótica, etc.), a constituição de uma associação de estudantes e da rádio; as diversas atividades extracurriculares; e a oferta de estágios profissionais no estrangeiro, inseridos no programa Erasmus+ (cursos vocacionais e profissionais). Realçam-se, ainda, os projetos mais direcionados para a melhoria do sucesso escolar dos alunos como: o *Saber+* que apoiou todos os alunos em todas as disciplinas do seu currículo (é possível fazer o paralelismo deste projeto com o atual CAA – centro de apoio às aprendizagens) e as suas subestruturas de apoio às disciplinas de prova final/exame PPE e PPF; o projeto *Desafios*, que

apoiou/reforçou as disciplinas de português e de matemática; os projetos de cidadania como o *Mãos Amigas*, de reciclagem e de apoio ao animal; os projetos de artes, como o de *Teatro*, de *Música*, da *Rádio,* do *Coro* do AE (professores, funcionários, alunos, pais e EE e membros da comunidade); e outros projetos como o da *Robótica* e do *+Desporto*. Foram todas estas apostas que contribuíram para a redução do abandono escolar e do aumento do sucesso escolar interno e externo.

Relativamente à componente experimental das ciências, que foi considerado um ponto fraco pela IGE em 2009, passou a um ponto superado em 2016,

> a implementação de atividades práticas, bem como de base laboratorial e experimental, está patente, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, o que concorre para incentivar uma atitude positiva face ao método científico e à aprendizagem do estudo do meio e das disciplinas de ciências. É reforçada por várias iniciativas, tais como o Clube de Ciências e Tecnologias e a Semana da Cultura Científica. Deste modo, foi superado o ponto fraco que referia numa das anteriores avaliações externas o "Ensino experimental com pouca expressão, sobretudo nos 2º e 3º ciclos, condicionando o desenvolvimento do espírito científico (Relatório da IGEC, 2016, p.7).

Realça-se ainda a valorização dada pela comunidade ao trabalho realizado nas escolas deste AE, uma vez que na fase anterior à visita da inspeção, foram aplicados questionários aos alunos, aos encarregados de educação, aos professores, aos assistentes operacionais e técnicos que demostraram a sua satisfação com o trabalho desenvolvido. Assim, no relatório de AEE da IGEC de 2016, sobre a auscultação à comunidade educativa relativamente ao funcionamento do AE, é referido o seguinte:

> no âmbito da presente avaliação externa e em resposta aos questionários aplicados à comunidade educativa, a satisfação de alunos, encarregados de educação e trabalhadores, expressa no predomínio dos níveis de concordância e de concordância total, mostra médias globais elevadas, principalmente no que se refere aos pais das crianças que frequentam a educação pré-escolar e aos alunos do 1.º ciclo. Em relação aos itens “Gosto desta escola/Gosto de trabalhar nesta escola/Gosto que o meu filho ande nesta escola/Gosto que o meu filho frequente este JI”, os níveis de satisfação são ainda mais elevados, também para docentes e não docentes. Os pais destacam "O diretor de turma do meu filho é disponível e faz uma boa ligação à família", os docentes "A escola é aberta ao exterior" e os alunos do 1.º ciclo "Gosto das atividades de expressão plástica que faço na escola", com os níveis de satisfação mais elevados (Relatório da IGEC, 2016, p.5).

Atualmente, todas as escolas, para se tornarem de qualidade, têm de ser inovadoras. Deste modo, qualquer mudança educativa implica uma alteração das práticas vigentes e é essa inovação que deve ter como ponto de partida a perceção ou reconhecimento de um problema, que leva à necessidade dessa mudança. Foi isso que ocorreu no AE em estudo, com projeção

no PI da diretora/investigadora e no PE do AE. O envolvimento dos professores nos projetos do AE aumentou o compromisso com a organização (Abramovay et al., 2004; Morgado, 2004; Sousa & Monteiro, 2012). Tal como nos referiu Michael Fullan (1987) a inovação está relacionada com a política educativa, com a instituição, com a cultura de escola, com o contexto social, com a sua capacidade de desenvolvimento e com as próprias políticas educativas. Esta inovação deve ser flexível, responsiva às necessidades locais, deve incorporar o seu contexto local, deve estar aberta aos seus ambientes e deve envolver as várias partes interessadas, procurando que a aprendizagem consiga melhorar todo o seu sistema (Bolivar, 2003; Comissão Europeia, 2018a, 2018b). A *School Education Gateway* (2014) considera que construir relações eficazes entre as escolas e a comunidade pode beneficiar tanto os alunos como a sua própria comunidade e foi o que aconteceu com este AE. É esta abordagem sistémica (cf. 199-200) que ocupa um lugar de relevo numa organização, devendo existir uma coordenação dos seus recursos financeiros, materiais e humanos, na concretização dos seus objetivos, uma relação forte entre a organização e o meio externo na resposta às suas necessidades sociais, um clima organizacional que permita a realização dos objetivos pessoais e coletivos, que deverão estar articulados (Bertrand & Guillemet, 1988).

Uma organização como um sistema aberto significa que as suas diferentes partes e elementos (cf. 201) estão em interdependência, e que a alteração de uma dessas partes induz efeitos no todo, pelo que a organização "dinamiza-se em interação com o meio" (Pimentel, 2012, p. 162). O líder escolar (cf. 185-188) necessita então de ter uma visão ampliada da escola e da sociedade onde a sua organização está inserida, e de estabelecer parcerias externas que serão fundamentais na sua liderança escolar como um sistema aberto (Lança, 2013), correspondendo esta a uma liderança de sistemas. A liderança de sistemas vincula-se aos trabalhos sobre o pensamento sistémico e sobre a teoria dos sistemas (cf. 207), onde os líderes são agentes de mudança (Harris, Jones & Hashim, 2021). Os desafios que se colocam aos líderes de sistemas estão associados à sua capacidade de alargar as suas fronteiras, com o envolvimento dos parceiros (Comissão Europeia, 2015) e de envolver todos na melhoria das suas organizações (Schaub, 2018). Esse envolvimento com toda a comunidade ocorreu neste AE, onde a equipa diretiva conseguiu envolver todos na melhoria do AE e no sucesso escolar dos alunos.

No futuro, poderão vir a ser realizadas investigações em algumas destas temáticas, pelo que colocamos algumas questões: De que forma a oferta formativa ocorre em função dos interesses dos alunos? Que projetos/iniciativas existem nas escolas/AE direcionados para os interesses dos alunos? Que formas as escolas/AE adotam para promover o sucesso escolar dos

seus alunos? e para reduzir o seu abandono escolar? Como as escolas se articulam com a sua comunidade? De que forma a comunidade contribui para o sucesso escolar? e para a redução do abandono escolar? Que interdependências ocorrem entre as escolas/AE e a sua comunidade?

6.3.4. Análise dos dados sobre a complexidade da liderança no AE em estudo

Atualmente, a sustentabilidade de uma organização passa pela complexidade da instabilidade/mudança/instabilidade/mudança (cf. 203-204) e é esta instabilidade constante que as obriga a um planeamento estratégico na gestão das pessoas e que as leva a vincularem-se à organização, que ligam as ações às consequências e que, por sua vez, integram as atividades da área da gestão do pessoal (Requena, 2012). No projeto *European Policy Network on School Leadership* (EPNoSL, 2011-2015), consta que a qualidade das aprendizagens, a gestão do currículo, as questões pedagógicas, o desempenho, a motivação e o desenvolvimento profissional dos professores fazem parte das tarefas de um líder escolar, comprovando que a liderança nas escolas é um fenómeno muito mais complexo e abrangente do que apenas o papel desempenhado pelos líderes formais, porque entre as suas variáveis caracterizadoras se incluem a influência, os objetivos, o poder, o grupo, a interação/cooperação entre os vários atores educativos.

A liderança de sistemas emergiu como consequência natural do envolvimento de todos para a melhoria das escolas e, à medida que os líderes melhoram e transformam as suas próprias escolas, aprendem e ficam motivados para partilhar o seu conhecimento com outras escolas (cf. 211-212). Arménio Rego (1998) considera que os líderes e os seguidores se influenciam mutuamente (cf. 197-198) e contribuem para a eficácia dos grupos e das organizações, por essa razão considera ser determinante o próprio PE, que é um exemplo de responsabilidade coletiva e determinante para a liderança. Os desafios que se colocam hoje às escolas são de grande complexidade, pelo que é necessário "religar, contextualizar as nossas informações e os nossos saberes, ou seja, procurar um conhecimento complexo" (Morin, 2002b, p. 497). Assim, a liderança de uma escola (cf. 106 e 208) enfrenta, atualmente, o desafio da mobilização de todos os recursos e atores possíveis, na promoção de uma liderança de sistemas (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015b; Cousin, 2020; Higham, Hopkins & Matthews, 2009; Hill, 2011; Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Quanto à nossa pergunta de partida: *Como pode a liderança escolar, na sua complexidade, promover o sucesso de todos os alunos de um agrupamento de escolas?* Os dados indicam que:

Houve um grande envolvimento da direção deste AE com os professores, os funcionários, os alunos, os pais e as famílias, as associações de pais e com a comunidade local, regional e europeia, que possibilitaram inúmeras parcerias, permitindo identificar a liderança de sistemas neste AE e que foram realçadas no relatório de avaliação externa da IGEC em 2016

> o estabelecimento de parcerias e protocolos, que evidenciam abertura à comunidade e ao meio e formalizam a colaboração com numerosas entidades, viabilizando a construção de respostas conjuntas, ao nível da diversificação das ofertas formativas, das atividades e dos projetos, que melhoram as condições de aprendizagem de crianças e alunos (Relatório da IGEC, 2016, p.11).

A diretora/investigadora e a sua equipa diretiva apostaram (cf. 283-287) na(s)/no(s): organização interna das suas escolas; melhoria da circulação da informação interna e externa; lideranças intermédias; motivação dos alunos, dos professores e dos funcionários; definição de metas a alcançar; elaboração de planos de melhoria; monitorização do trabalho realizado no AE pelo seu observatório de avaliação; aumento de receitas próprias. No final do mandato, a diretora/investigadora elaborou o relatório do seu mandato, onde estão refletidas todas as prioridades e estratégias adotadas e concretizadas, demonstrando o cumprimento integral do que tinha sido apresentado no seu PI (elaborado no primeiro trimestre de 2013) e nas metas estabelecidas no PE (elaborado no ano 2013/2014), que foram largamente ultrapassadas. O trabalho desenvolvido por todos foi de grande complexidade, devido aos inúmeros vetores de atuação e estão plasmados no esquema organizacional deste AE (figura 31, cf. 314).

A avaliação externa promovida pela IGEC, em 2016, demonstrou que as estratégias adotadas estavam a ir no caminho correto, uma vez que houve uma melhoria em todos os domínios desta avaliação, comparativamente com os resultados obtidos anteriormente na escola secundária e no agrupamento de escolas anterior. Contudo, o que foi sendo descrito no relatório e em especial no domínio da liderança e gestão não correspondeu à classificação final atribuída, pelo que foi feito por este AE um contraditório, cuja resposta manteve a classificação atribuída inicialmente e onde a IGEC refere que

> Está fundamentada a observância da evolução registada nos numerosos aspetos elencados no contraditório, a qual se traduziu, como também é assinalado, na classificação dos domínios correspondentes que, de Suficiente, no primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, passaram a Bom, no segundo. Contudo, não está patente no contraditório a necessária reflexão sobre as evidências incluídas no projeto de relatório, demonstrativas de que alguns desses aspetos carecem de consolidação e/ou reforço, para que se confirme a sua sustentabilidade e impacto em ações de melhoria consistentes e eficazes (IGEC – RC, 2016, p.2).

Assim, tendo em consideração o referido por Hélder Guerreiro (cf. 177), que o *Bom* neste segundo ciclo avaliativo passou a ser "o nível de refúgio, expectável de uma escola

regular, ou seja, a *áurea mediania*" (Guerreiro, 2015, p. 141), pensamos que poderia ter existido uma alteração da classificação atribuída. Assim, concordamos com a opinião de Maria de Lurdes Azevedo (cf. 157), que refere que os contraditórios elaborados pela IGEC correspondem a uma falha que se prende com a

> inexistência de uma instância de recurso da avaliação externa que apesar de prevista, jamais veio a ser instituída enquanto organismo independente. Enquanto esta situação perdurar é impossível haver independências do decisor, uma vez que a IGEC é responsável pela construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso (Azevedo, 2019, p. 179).

A liderança deste AE e o envolvimento de todos na sua melhoria faz-nos lembrar Daniel Goleman (2020), que na sua investigação sobre a liderança eficaz encontrou "ligações entre a liderança, a inteligência emocional, o clima e o desempenho" (Goleman, 2020, p. 16) e identificou seis estilos de liderança. Desses estilos (cf. 195), podemos aproximar o trabalho desenvolvido pela direção deste AE com alguns dos seus modelos: o líder *confiante* que envolve todos e que podem inovar, experimentar e assumir riscos; o *líder que marca o ritmo* que estabelece padrões elevados de desempenho e que dá o exemplo; o *líder coach*, que contribui na identificação dos pontos fortes e fracos do seu pessoal docente e não docente apoiando-os nas suas aspirações pessoais e profissionais. Também se poderá aproximar do *modelo colegial*, identificado por Tony Bush (2011), que corresponde a um poder partilhado entre alguns ou todos os membros da organização, existindo um entendimento comum relativamente aos objetivos da organização, ou do *líder coach* apresentado por Rui Lança (2013), que deve ter uma visão ampliada da escola e da sociedade onde a sua organização está inserida, e de estabelecer parcerias externas.

Se uma organização que aprende se comporta como uma *esponja* (Cunha et al., 2007), então a criação de conhecimento nas organizações, implica religar, contextualizar e globalizar todas as informações e saberes (Morin, 2017). Também Elisabete Ferreira et al. (2015) refere que as lideranças devem valorizar a equidade e a aprendizagem, coordenar as ações dos seus atores, os seus sentimentos e significados e, ainda, considerar o seu contexto e a comunidade, para a melhoria do sucesso de uma organização. A qualidade das aprendizagens, a gestão do currículo, as questões pedagógicas, o desempenho, a motivação, o desenvolvimento profissional e as parcerias fazem parte das tarefas de um líder escolar, que promove uma liderança como um sistema aberto, uma liderança de sistemas, comprovando que a liderança escolar é um fenómeno muito complexo (Clímaco & Silva, 2015b; EPNOSL, 2013).

Todo o trabalho desenvolvido neste AE e o envolvimento de *todos* permitiu identificar um tipo de liderança específico, a "liderança de sistemas" que foi apresentada por vários autores (Chapman, 2008; Clímaco & Silva, 2015b; Comissão Europeia, 2015; Cousin, 2020; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Pont et al., 2008a; 2008b; Senge et al., 2015). A colaboração local foi determinante numa abordagem em rede que interferiu nas práticas centrais, na gestão do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas desta organização (Higham et al., 2009). A participação deste AE no estudo da Comissão Europeia (2015), "*A whole school approach to tackling early school leaving*" relativamente ao papel do "ensino vocacional na redução do abandono escolar precoce na educação e formação" mostra como este trabalho foi valorizado também pela CE e onde foi realçada a importância do envolvimento dos parceiros, como imprescindíveis numa responsabilidade coletiva. Quando se enquadra este AE na perspetiva de Robert Hill (2011), onde a liderança de sistemas requer o desenvolvimento de um conjunto alargado de habilidades numa liderança em contextos complexos, entre as quais, as habilidades interpessoais, de *coaching*, de influência e negociação, de comunicação, de formação de equipas, de planeamento, de definição de metas e objetivos, de pensamento estratégico e de motivação de outros líderes e funcionários, pensamos que este AE também se enquadra aqui.

A liderança de sistemas (cf. 208-209) apresentada por Rob Higham, David Hopkins e Peter Matthews (2009) e por Susan Cousin (2020), também se enquadra no nosso estudo empírico (cf. 215-220), uma vez que começa com um propósito moral, que promove fluxos na organização escolar de dentro para fora, que proporciona o desenvolvimento do pessoal e da organização, que promove uma liderança para o ensino e para a aprendizagem, para a inovação e para a melhoria e, ainda, que é capaz de alargar as suas redes para melhorar o seu desempenho. Deste modo, podemos confirmar que as organizações são sistemas, porque são constituídas por pessoas que se associam em grupos, para realizar propósitos, mediante estruturas e funções, recorrendo a processos, no contexto humano, inter-organizacional e social, e em continuidade temporal (Pereira, 2004). As implicações da liderança de sistemas são apresentadas como sendo uma liderança, que não garante a melhoria imediata, que obriga a um pensamento do sistema e que se centra no diretor (principal fonte de liderança) e pode ser sistematizada (figura 25, cf. 220), onde o líder que promove uma liderança de sistemas tem de ter responsabilidade social e tem de se envolver com a sua comunidade local.

As características dos diretores que se tornam líderes de sistema, apontados por Beatriz Pont et al. (2008a; 2008b) são as seguintes: sabem melhorar as suas escolas; lideram escolas muito boas ou excelentes; são influentes para além das suas escolas e comunidades; estão mais

comprometidos com os seus alunos; veem benefícios nas parcerias e no *networking* com outras escolas; e procuram novos desafios. Consideramos que as estratégias adotadas por esta diretora/investigadora, pela sua equipa diretiva e por toda a comunidade escolar e local promoveram uma *liderança de sistemas* (cf. 207-221), que poderá vir a ser perspetivada para o futuro das nossas escolas, onde a qualidade e o sucesso escolar estão dependentes do comportamento organizacional e da aquisição destas capacidades de liderança, pelos diretores escolares.

Neste primeiro estudo empírico, procedeu-se a uma análise sistémica em quatro fases tal como nos indicou Yves Bertrand e Patrick Guillemet (1988), o isolamento de um sistema, a decomposição das suas partes, a análise das partes e a inferência de propriedades a propósito do sistema integral. Esta análise sistémica é muito mais complexa do que uma análise analítica, que é a mais habitual e que corresponde à decomposição do todo nos seus elementos constituintes e, posteriormente estudá-los um de cada vez. Isto demonstra que na nossa investigação poderão existir causalidades complexas que conduzem à causalidade sistémica (Guerra, 2006) e ao círculo hermenêutico da interpretação (Coutinho, 2015), que integra o paradigma da complexidade de Edgar Morin (2017).

Este primeiro estudo empírico é uma parte importante desta tese e serviu como estudo exploratório dentro do nosso *design* de investigação onde se previu a realização de dois estudos empíricos: o primeiro foi este *estudo de caso único* (exploratório) e que corresponde à primeira recolha de dados, com recurso à análise documental (documentos estruturantes de um AE da região de Lisboa e vale do Tejo) e que serviu para encontrar evidências sobre o papel da liderança de topo na melhoria do sucesso educativo e na redução do abandono escolar e que permitiu chegar à liderança de sistemas; o segundo estudo empírico é um *estudo de análise documental e de conteúdo de oito relatórios de avaliação externa*, correspondendo à segunda recolha de dados (amostra representativa das regiões de Portugal continental) e que servirá para identificar indicadores da liderança de sistemas, que integram os relatórios de avaliação externa da IGEC. Far-se-á uma análise comparativa relativamente ao funcionamento destes oito AE, perspetivando o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas portuguesas identificado pela IGEC, no seu processo de avaliação externa de escolas.

Nas palavras de Ana Maria Falsarella (2018), a cultura escolar promove mudanças na educação e é fundamental estudar o que ocorre no interior das escolas, nas suas "codeterminações recíprocas" (Falsarella, 2018, p.631), isto é, na relação com o exterior e o seu

contexto. Também Cristina Caixeiro (2014) refere que (cf. 179) no "estudo das organizações escolares importa, estudar o funcionamento interno das escolas, fundamentalmente no que toca às interações entre os vários atores, as suas tramas e urdiduras" (Caixeiro, 2014, p. 289). Pensamos que este nosso primeiro estudo empírico pode demonstrar o que ocorreu dentro e fora deste AE, que permitiu identificar a liderança de sistemas. Por último, salientamos o exposto por Alexandre Ventura, Patrícia Castanheira e Jorge Costa (2006), que referem que toda a dinâmica que está associada aos AE (cf. 88-89) tem confrontado os diretores dessas unidades orgânicas, com "novos desafios decorrentes do incremento da complexidade**,** da escala e da conflitualidade potencial por via do convívio, muitas vezes forçado, de culturas escolares diferenciadas" (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p. 135). Também aqui demonstrámos as dinâmicas e o trabalho articulado de todos em prol do sucesso escolar dos alunos deste mega agrupamento de nove escolas, que funcionou como um sistema aberto e de grande complexidade tanto parcial como global.

Para o futuro as investigações deveriam perceber de que forma os pais e as famílias participam nas escolas/AE, sem a participação decretada pela legislação? Que tipo de parcerias são criadas com as comunidades das escolas/AE que promovam benefícios para ambos, sem a participação decretada pela legislação? De que forma se organizam as escolas/AE a pensar no sucesso escolar dos seus alunos? Que estratégias as escolas/AE encontram para promover a inclusão de todos os alunos, sem a participação decretada pela legislação? Como as escolas/AE promovem a sua comunicação interna e externa? Quais os planos de melhoria que as escolas/AE desenvolvem e como os concretizam? Como as escolas/AE realizam o seu processo de autoavaliação e que elementos da comunidade escolar e local participam nesse processo? De que forma as escolas/AE conseguem aumentar as suas receitas próprias, sem a participação decretada pela legislação? Como essas verbas podem contribuir para a melhoria dessa(s) escola(s)/AE? E que dinâmicas existem nas escolas/AE que possam mostrar a complexidade destas organizações?

Capítulo 7 – Segundo Estudo Empírico – Análise Documental de Relatórios de Avaliação Externa de Escolas

> O processo de avaliação da escola deve ser concebido como uma construção coletiva. Não deve resumir-se ao produto da soma de várias e insularizadas avaliações, realizadas por agendas e agentes desconectadas (Silva & Pinto, 2022, p. 49).

Este segundo estudo empírico pretende compreender de que forma a liderança de sistemas (cf. 207-221) é integrada pelo modelo de avaliação externa das escolas implementado da IGEC e qual o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas de Portugal identificado por esta entidade através desse processo.

Na nossa segunda recolha de dados (cf. 266-267), recorremos à análise documental dos relatórios de AEE de oito agrupamentos de escolas (AE) de Portugal continental, avaliados no ano letivo 2015/2016. Inclui-se neste estudo empírico, o relatório de AEE do AE da região de Lisboa e Vale do Tejo do nosso primeiro estudo empírico e, ainda, sete outros AE representantes das regiões norte, centro e sul. Neste estudo, analisaram-se detalhadamente os oito relatórios de AEE publicados na página da IGEC com o objetivo de fazer uma comparação entre estes AE. A triangulação dos dados, que corresponde ao tipo de uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo (Carmo & Ferreira, 2008), promove longas descrições das realidades em estudo, proporciona juízos de transferibilidade e a conceção de múltiplas realidades (Guba e Lincoln, 1985, citados em Aires, 2015, p. 22).

Este estudo empírico, deverá enquadrar-se na modalidade da comparação constante, tal como foi proposto por Clara Coutinho (2015) e Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), correspondendo a um estudo de cariz qualitativo, de análise de conteúdo e documental. Na nossa triangulação dos dados vamos ainda verificar se foram alcançados ou não os nossos objetivos de investigação. Nas nossas conclusões finais, pretendemos integrar propostas para futuras investigações.

7.1. Enquadramento conceptual do estudo de análise documental de relatórios de avaliação externa de escolas

A avaliação institucional (cf. 123) é vista, como um "instrumento de garantia e de melhoria contínua da qualidade" (Castro & Alves, 2013, p. 128). Ao nível europeu, as inspeções têm tido uma importância enorme para a melhoria e qualidade da educação (cf. 66). Em 2020, a Comissão Europeia (CE) propôs consolidar e desenvolver a área da educação europeia, para

uma mudança significativa na equidade, nos resultados e na resiliência da educação e na formação na Europa (cf. 112-113). Também no relatório da qualidade da educação europeia, constam as suas principais conclusões (Eurydice, 2015, p.7-12), onde destacamos ao nível da *avaliação externa das escolas*, que a inspeção de nível central é responsável pela avaliação externa das escolas na maioria dos países e que os critérios usados na avaliação externa das escolas apresentam com frequência um elevado nível de estandardização e que a utilização dos resultados da avaliação revela diferentes conceções relativamente à prestação de contas das escolas. Verifica-se que Portugal está em linha com a maioria dos países da UE relativamente à utilização da avaliação interna das escolas na sua melhoria (figura 7, cf. 63).

No nosso país, as escolas utilizam a avaliação externa para a melhoria das suas escolas e as autoridades centrais têm em consideração a avaliação interna no processo de avaliação externa. Atualmente, tem-se verificado uma obsessão com os resultados e com os desempenhos, o que torna os governos e os atores políticos prisioneiros de uma espécie de jogos olímpicos das nações, onde se colocam os sistemas educativos, sob a forma de *ranking*, em termos da sua eficácia (Green, 2002; Teodoro, 2015). Este tipo de comparação está a tornar-se uma arma muito poderosa para quem controla os "significados" do que é comparado. Contudo, a avaliação das organizações só faz sentido se for "consequente, ou seja, se dela se retirarem dados ou conclusões que permitam de alguma forma perceber os pontos fracos e pontos fortes da organização, para, com esse conhecimento, se poder induzir uma melhoria no sistema" (Vicente, 2004, p.54). Na opinião de Maria do Carmo Moreira (2006), devem existir várias articulações na avaliação institucional, uma deverá ser entre a autoavaliação e a avaliação externa, outra entre os fatores qualitativos e os quantitativos, e outra entre os processos e os resultados, sendo que esta autora considera que uma avaliação institucional deve ser formativa, qualitativa e prospetiva (cf. 125).

Para enfrentar estes desafios, as escolas, tal como refere Miriam Abramovay et al. (2004), devem inovar podendo ser essa inovação de três tipos: escolas com ações pontuais; escolas que visam a integração das estratégias; e escolas com estratégias integradas. As *escolas com estratégias integradas*, são as que conseguem superar os seus problemas, pela forma de gestão do estabelecimento de ensino, do relacionamento entre alunos, professores e funcionários, pela abertura à sua comunidade e são as que conseguem enfrentar os seus problemas de uma forma integrada, participativa e flexível. Para estes autores, as escolas inovadoras são as que têm a capacidade de integrar diferentes projetos e ações no seu quotidiano, de articular e de negociar para o seu sucesso, sendo o espaço escolar aquele que

assume outras características, não só como um espaço de *aprendizagem*, mas também de lazer, cultura e desporto e um espaço compartilhado e aberto.

O processo de AEE português, tal como referem David Justino e Sílvia Almeida (2016), começou com o primeiro ciclo avaliativo de AEE, implementado pela IGE e centrou-se no professor e nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto o modelo do segundo ciclo de AEE, implementado pela IGE/IGEC se orientou para a escola e para os resultados mensuráveis e comparáveis dos processos de ensino e aprendizagem. Quanto ao novo modelo de AEE, referente ao terceiro ciclo avaliativo implementado pela IGEC (cf. 160), Luís Capela (2015) considera que este resulta da evolução e do aperfeiçoamento dos modelos anteriores, sendo que o primeiro modelo foi mais formativo, visando a melhoria das escolas, o segundo foi mais de *accountability* e mais voltado para os resultados, enquanto o terceiro será um modelo aplicável a todo o sistema de ensino não superior público e privado e terá o seu foco nas opções pedagógicas e na sua concretização em todos os níveis de gestão do currículo, envolvendo os professores e as lideranças pedagógicas. Luís Capela refere, ainda, que neste terceiro ciclo de AEE deverá ser dada uma atenção especial aos pais, através da inclusão de um resumo global e que este será um "elemento útil na escolha da escola dos seus filhos" (Capela, 2015, p. 256).

Dado que este nosso estudo se centra no processo de AEE do ano letivo 2015/2016, o foco estará centrado no segundo ciclo avaliativo da IGE/IGEC. As classificações atribuídas pela IGEC variaram entre o excelente e o suficiente (gráfico 4, cf. 151), sendo o nível *bom* o que apresentou os resultados mais elevados, o domínio da prestação do serviço educativo teve o valor mais elevado (58,3%). O nível *muito bom*, foi o segundo mais elevado e o domínio da liderança e gestão foi o mais elevado (32,7%) enquanto, o nível do *suficiente* ficou em terceiro lugar tendo sido o domínio dos resultados o mais elevado (23,7%). Por último, encontra-se o nível do *excelente* que foi residual, tendo sido o domínio da liderança e gestão o que teve o valor mais elevado (0,7%). Quanto à distribuição dos pontos fortes (gráfico 5, cf. 152), os domínios que se destacaram foram o dos *resultados*, com o incentivo à participação dos alunos na vida da escola, o seu envolvimento em ações de solidariedade, as iniciativas para prevenção da indisciplina e a diversificação e adequação da oferta formativa; o da *prestação do serviço educativo*, com a contextualização do currículo, a adequação dos apoios educativos, as medidas de combate à desistência e ao abandono, a rendibilização de recursos educativos e o desenvolvimento de projetos na área artística; o da *liderança e gestão*, com a visão estratégica, associada ao planeamento e à definição de objetivos e metas claras, a valorização das lideranças intermédias, e a atuação das escolas relativamente à motivação das pessoas, à gestão de

conflitos, à eficácia dos circuitos de comunicação, ao estabelecimento de critérios e práticas de organização e afetação de recursos, e de parcerias e projetos que contribuem para o desenvolvimento organizacional. Na distribuição das áreas de melhoria (gráfico 6, cf. 153), o predomínio das asserções ocorreu no domínio da *prestação do serviço educativo*, nas práticas de ensino, seguiu-se o domínio dos *resultados*, sobressaindo os resultados académicos e no domínio da *liderança e gestão*, o destaque foi para a autoavaliação e melhoria.

Quanto à classificação atribuída pela IGE/IGEC salientamos as avaliações dominantes atribuídas: o *Bom*, corresponde a uma escola cuja ação tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes; o *Muito Bom*, corresponde a uma escola cuja ação tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes (IGEC, 2018).

No caso dos agrupamentos de escolas (AE) toda a sua dinâmica tem confrontado os diretores escolares, (cf. 88-89) com "desafios novos decorrentes do incremento da complexidade, da escala e da conflitualidade potencial por via do convívio, muitas vezes forçado, de culturas escolares diferenciadas" (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p.135). Também a questão dos resultados académicos tem preocupado os diretores escolares, uma vez que estas organizações complexas têm diferentes níveis de ensino que os obrigam a encontrar estratégias para o sucesso escolar das suas organizações. Os resultados escolares são tidos como indicadores para a análise da qualidade das práticas de ensino e dos serviços prestados pelas diferentes estruturas orgânicas das escolas (Ferreira, 2016; Pacheco, Seabra & Morgado, 2014). Isabel Fialho e Luísa Carapeta (2016) realizaram um estudo que envolveu trinta e cinco AE/ENA avaliados pela IGEC, nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 e de acordo com as suas conclusões, os resultados obtidos nos relatórios da avaliação externa dos AE/ENA em estudo, no domínio da liderança e gestão e no dos resultados, foram na maioria dos casos coincidentes, ou então ficaram muito próximos, o que lhes permitiu referir a existência de indícios de uma relação entre a liderança e os resultados escolares.

Manuela Terrasêca refere que as mudanças que a avaliação externa desencadeia são pontuais e não atingem a raiz dos problemas, o que impossibilita a qualidade do serviço

educativo, a qualidade das aprendizagens e os modos de trabalho dos profissionais da educação. Mas, ao procurar as razões refere que a AEE é encarada, "não como meio, mas como fim em si mesma" (Terrasêca, 2011, p. 112) e que existem um conjunto de fatores, entre os quais a natural existência de um "efeito de inércia, que leva a que a escola se vá perpetuando nos seus modos de trabalho, organização, e de gestão das relações internas, entre os seus atores, quer externas, com os diversos organismos da tutela e com a comunidade em geral" (Idem, p. 112). Conclui referindo que as AEE não têm conseguido combater nem tão pouco contrariar este efeito de inércia (cf. 145-146). Maria dos Reis (2017) considera que a análise organizacional política da IGEC apresenta dois níveis de forças externas: o *primeiro* refere-se à existência de instâncias superiores de decisão, nomeadamente a UE como modo de regulação pós-burocrático; e o *segundo* refere-se ao facto da IGEC ser um serviço central de administração direta do Estado, o que significa que não terá uma larga esfera de autonomia para orientar a sua ação. Esta autora refere que a "ação da IGEC não acontece de forma autónoma, neutra e *apolitizada*" (Reis, 2017, p. 101).

Maria de Lurdes Azevedo (2019) considera que o modelo da IGEC é uma potencial ferramenta na autoavaliação das escolas, pois valida o que é feito no seu interior e numa perspetiva formativa permite que "todos os agentes educativos criem uma autoconsciência relativamente aos pontos fortes a manter e aos pontos fracos a melhorar nas suas práticas" (Azevedo, 2019, p. 177). A autora salienta, ainda, que o modelo pode refletir-se numa melhoria em termos organizacionais, curriculares e pedagógicos e que a "avaliação é claramente um dispositivo para aprender e promover o desenvolvimento organizacional" (Idem, p. 183). Os aspetos positivos deste modelo são apontados por Maria de Lurdes Azevedo (2019, p.177) e por José Augusto Pacheco (2015, pp. 43-44) da seguinte forma: a melhoria da escola mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico (quase reduzido ou inexistente); a consolidação da autoavaliação institucional; a participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola; a apropriação pela escola (mais) e pela comunidade (menos) dos referentes utilizados no processo de avaliação; a metodologia seguida (cf. 156).

Hélder Guerreiro (2015, p. 141) aponta cinco pontos fortes deste segundo ciclo avaliativo: a adesão da comunidade escolar na resposta aos questionários de satisfação aplicados; a construção e disponibilização pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) de indicadores contextualizados para a análise dos resultados dos alunos; a interação estabelecida entre as escolas e a IGEC para a preparação e a realização da avaliação

externa; os procedimentos implementados na definição e aferição de critérios para a elaboração dos relatórios de escola. Como pontos fracos ou aspetos a melhorar o autor aponta: o tempo que decorreu entre a realização da avaliação externa e o envio dos relatórios homologados às escolas; (...) a simplificação da matriz pela redução dos domínios e de campos de análise, onde o quinto nível apresenta um caráter excecional e de exclusividade, passando o "*Bom* a ser o nível de refúgio, expectável de uma escola regular, ou seja, a *áurea mediania*" (Guerreiro, 2015, p. 141). Contudo, Maria de Lurdes Azevedo considera controversa (cf. 157) esta mesma escala de avaliação, pelo texto justificativo que cada um deles apresenta, existindo "algumas ambiguidades e incoerências entre os descritores e os juízos que são formulados" (Azevedo, 2019, p. 179).

Hélder Guerreiro (2015) destaca ainda a não existência de contestação pelos principais *stakeholders* da educação e a apresentação de contraditórios aos relatórios das avaliações, por uma minoria de escolas avaliadas. A opinião de Maria de Lurdes Azevedo (2019) é também discordante da de Hélder Guerreiro, uma vez que considera que a apresentação de contraditórios é a prova viva da controversa escala de avaliação, porque em muitos casos existe a discordância das escolas quanto às avaliações atribuídas pela equipa inspetiva num ou noutro domínio. Quanto aos contraditórios, existe "uma falha que se prende com a inexistência de uma instância de recurso da avaliação externa que apesar de prevista, jamais veio a ser instituída enquanto organismo independente. Enquanto esta situação perdurar (cf. 157) é impossível haver independências do decisor, uma vez que a IGEC é responsável pela "construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso" (Azevedo, 2019, p. 179).

No que concerne às *áreas a melhorar*, nos três domínios em avaliação, foram indicadas: a inexistência ou irregularidade de mecanismos de auscultação dos alunos e a identificação dos fatores que condicionam o sucesso e disciplina, exigindo estes maior rigor; a diferenciação pedagógica, o recurso a metodologias ativas e experimentais, e o trabalho colaborativo entre os docentes ao nível do planeamento, da gestão do currículo e da avaliação formativa, destacando-se como *área crítica*, na maioria das escolas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula; o processo de autoavaliação, de acordo com a necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado, para facilitar a elaboração de *planos de melhoria* que integrem as áreas prioritárias de intervenção identificadas (cf. 153). Existem também algumas fragilidades no processo de AEE, "é ainda excessivamente formalista, breve, impressionista e subjetivo, não considerando devidamente as variáveis de contexto, o que introduz alguma arbitrariedade, em particular, na comparação entre escolas"

(Abrantes, Martins & Caixeirinho, 2013, p. 43). Paula Martins e Filipa Seabra (2022) consideram que falta compreender o impacto dos relatórios da AEE na mudança dos procedimentos internos (cf. 157-158). A IGEC (2022) refere que constataram que neste percurso de inclusão (cf. 163) "algumas escolas conseguiram contrariar os principais fatores de insucesso (...) a construção de projetos com impacto no currículo, muitos deles com o envolvimento de parcerias. (...) Permanece o grande desafio de criar soluções adequadas aos contextos e necessidades" (IGEC, 2022, p. 39).

Daí que a liderança de uma escola tenha de mobilizar todos os recursos e atores possíveis (cf. 199-220) e promover uma "liderança de sistemas" (Chapman, 2008; Clímaco & Silva, 2015b; Comissão Europeia, 2015; Cousin, 2020; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Pont et al., 2008a; 2008b; Senge et al., 2015), sendo essa colaboração local determinante numa abordagem em rede que interfere nas práticas centrais, na gestão do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas e da organização (Higham et al., 2009). Também a Comissão Europeia (2015) realça a importância do envolvimento dos parceiros, numa responsabilidade coletiva. Robert Hill (2011) refere que a liderança de sistemas requer o desenvolvimento de um conjunto alargado de habilidades numa liderança em contextos complexos, destacando as habilidades interpessoais, de *coaching*, de influência e negociação, de comunicação, de formação de equipas, de planeamento, de definição de metas e objetivos, de pensamento estratégico e de motivação de outros líderes e funcionários. Já Susan Cousin (2020), refere que a liderança de sistemas começa com um propósito moral e promove fluxos nas organizações escolares de dentro para fora, desenvolvendo o pessoal e a organização, numa liderança para o ensino e a aprendizagem, para a inovação e para a melhoria e promove o alargamento das suas redes na melhoria da sua escola.

7.2. Metodologia

Optámos por uma metodologia (cf. 266) de cariz qualitativo de análise de conteúdo e documental de relatórios de AEE. A metodologia (cf. 243-248) é o caminho do pensamento e o método científico e corresponde ao conjunto de regras que elegemos no nosso estudo, no caminho da compreensão do funcionamento das organizações escolares (Turato, 2003). Tal como refere Gaston Mialaret, as situações educativas são situações humanas e sociais que têm, em comum, a característica de ocorrerem apenas uma só vez e de não serem, portanto, integralmente "reproduzíveis" (Mialaret, 2010, p. 49). Este autor salienta que as situações educativas se tornam difíceis, face à abundância dos dados que é necessário recolher, para se

obter uma descrição próxima da realidade. A nossa investigação enquadra-se na perspetiva de Isabel Guerra (2006), pois não é linear e determinista, uma vez que analisa uma multiplicidade de fenómenos sociais, existindo causalidades complexas, onde as metodologias compreensivas "mergulham em universos sistémicos e complexos" (Guerra, 2006, p. 16). Enquadra-se no *paradigma qualitativo* (Carmo & Ferreira, 2008) uma vez que recorre a métodos qualitativos, à compreensão dos fenómenos, se perspetiva a partir de dentro, é fundamentado na realidade e orientado para o processo, é holístico e não é generalizável. Também enquadramos este estudo no paradigma hermenêutico (Santos, 2005; Coutinho, 2015) e no paradigma da complexidade de Edgar Morin (2017), que corresponde a um tipo de relação lógica de inclusão, conjugação, disjunção e exclusão entre um certo número de noções ou categorias-mestras (cf. 247-248) e que todo o universo é "um cocktail de ordem, desordem e organização" (Morin, 2017, p.129). Deste modo, o conceito de *ordem* transcende a antiga ideia de estabilidade, permanência, imutabilidade e constância, as *interações mútuas*, significam que nada existe sem influências internas e externas e a sua interdependência e a *desordem* vão além do acaso (Fedichina, 2001; Morin, 2000).

A nossa abordagem será qualitativa, com recurso a métodos qualitativos, pela análise documental dos relatórios de AEE da IGEC: análise documental e análise de conteúdo. Laurence Bardin (2008) refere que a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, onde existe uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações com a finalidade de interpretar as comunicações, pela fragmentação da comunicação para que a análise seja válida, devendo ser homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e de ser adequadas ou pertinentes. Assim, a finalidade da análise de conteúdo é sempre a mesma, "saber, esclarecer a especificidade e o campo da ação da análise de conteúdo" (Bardin, 2008, p. 47). Esta técnica de investigação permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação (Carmo & Ferreira, 2008; Silva & Pinto, 2014). A análise documental visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, a sua consulta e referenciação (Chaumier, 1989) e tem por objetivo representar de outra forma essa informação, através de procedimentos de transformação (Bardin, 2008), permitindo passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro).

As classes permitem dividir a informação, nas categorias de uma classificação segundo um critério da analogia. Contudo, a documentação trabalha com documentos e a análise de

conteúdo com mensagens (comunicação) que se organizam em torno de três polos cronológicos: a pré-fase; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação. Segue-se a fase da codificação (cf. 264-265), que corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados em bruto, o que permite uma representação do conteúdo numa descrição exata das características pertinentes do conteúdo, sendo que a organização da codificação compreende três escolhas (análise quantitativa e categorial): o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e a agregação (escolha das categorias).

7.2.1. Problemática do estudo de análise documental de relatórios de AEE

Este segundo estudo, dá continuidade ao primeiro estudo empírico que foi um estudo intensivo e que identificou a liderança de sistemas num AE, como uma liderança que envolve todos os atores internos e externos. Agora, pretendemos analisar o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nos AE portugueses. Uma vez que a IGEC é o organismo que avalia todas as escolas do sistema educativo português (ENA/AE), será o seu trabalho a fonte de informação privilegiada sobre o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas em Portugal. Deste modo, recorremos à análise dos seus relatórios de avaliação externa para identificar esse estado. Iremos, assim, analisar detalhadamente oito relatórios de avaliação externa publicados pela IGEC, que serão uma representação dos AE nacionais e que nos permitirá verificar, primeiro, até que ponto o modelo da IGEC corresponde ao modelo da liderança de sistemas, se, em segundo lugar, o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal. Com o presente estudo procuramos identificar os indicadores da liderança de sistemas, implementados pela IGEC, fazer uma análise comparativa relativamente ao funcionamento destes oito AE e como foram avaliados pela IGEC, procurando entender de que forma a ação avaliativa da IGEC dá conta da liderança de sistemas nos agrupamentos de escolas, bem como o seu estado de desenvolvimento.

Os procedimentos metodológicos seguiram orientações próprias de acordo com o estudo que pretendíamos realizar (cf. 269-271). Começámos com o levantamento de todas as informações dos AE que iríamos analisar (regiões da IGEC; concelho; tipo de escola; posicionamento no ranking das escolas de 2016; número de escolas, de turmas, de alunos, professores e assistentes operacionais; oferta formativa; contextos dos AE; classificações da AEE atribuídas em 2015/2016), o que nos permitiu fazer um resumo da sua caracterização (apêndice A, cf. 6). Posteriormente, elaborámos a nossa matriz de análise documental e de

conteúdo, que teve por base os domínios da AEE implementado pela IGEC, bem como, as suas nove categorias e as quarenta e duas subcategorias definidos por nós, tendo em consideração a informação constante nos relatórios de AEE nas suas subcategorias (apêndice B, cf. 7). Foram ainda inseridos nessa matriz as unidades de registo com os setenta e nove indicadores dessas subcategorias[30] e o conteúdo de cada um dos oito relatórios de AEE de acordo com as suas unidades de registo, de contexto e de enumeração (apêndice C, cf. 8-76). Também se elaboraram várias matrizes comparativas das unidades de registo e de contextos por domínios e subcategorias da AEE (apêndice D, cf. 77-112), apenas das unidades de registo (apêndice E, cf. 113-125) e tabelas comparativas dos pontos fortes e das áreas de melhoria dos AE em estudo (apêndice F, cf. 126-128). Foram elaboradas matrizes comparativas da análise documental das unidades de registo e indicadores, dos pontos fortes e das áreas de melhoria dos relatórios de avaliação externa em 2015/2016 (apêndice G, cf. 129-137) e das subcategorias dos melhores e piores desempenhos dos AE (apêndice H, cf. 138-140). Também foram realizadas análises estatísticas dos pontos fortes, áreas de melhoria e não referências (apêndice I, cf. 141), dos pontos fortes, áreas de melhoria, pontos fracos superados e indicadores não referidos (apêndice J, cf. 142) e dos pontos fortes, áreas de melhoria, pontos fracos superados e não referências (apêndice K, cf. 143). Procedemos por fim a uma apresentação dos dados completa destes oito AE estudados por domínio, categoria, subcategoria e indicadores (apêndice L, cf. 144-201). Como estes dados eram de grande dimensão decidimos colocá-los todos como apêndices (volume II), pelo que apresentaremos neste capítulo apenas uma súmula desta informação com os dados mais significativos.

7.2.2. Procedimentos metodológicos

Este estudo corresponde à análise documental de oito relatórios de avaliação externa (AEE) que estão publicados no sítio da IGEC e cujo processo avaliativo ocorreu no ano letivo 2015/2016. A recolha destes dados começou com o levantamento da listagem de todos os estabelecimentos de ensino público de Portugal continental, publicados pela DGEstE, que estão distribuídos por regiões e distritos. Posteriormente, analisou-se a organização nacional das escolas adotada pela IGEC, que neste caso ocorre por regiões. Após analisar as diferenças entre estas instituições estatais, decidimos seguir a organização da IGEC (regiões do norte, centro e sul), uma vez que pretendemos analisar os relatórios da avaliação externa de oito AE. Contudo,

[30] Identificação dos indicadores das subcategorias dos AE a partir do relatório de AEE do nosso estudo de caso único (opção da investigadora, por existirem discrepâncias nos oito relatórios das diferentes equipas inspetivas).

algumas regiões definidas pela IGEC integram escolas de distritos diferentes, que constam da organização nacional das escolas da DGEstE.

A distribuição das escolas da DGEstE e da IGEC é diferente, mas contemplam todas as escolas não agrupadas (ENA) e agrupamentos de escolas (AE) de Portugal continental. Existem então em Portugal continental 711 agrupamentos de escolas, 4 escolas básicas, 72 escolas secundárias e 25 escolas profissionais/artísticas, num total de 812 AE e ENA. O nosso foco centrar-se-á nos 711 AE, porque o nosso estudo de caso único é um AE. Posteriormente, procedeu-se ao levantamento dos relatórios de avaliação externa da IGEC ocorridos do ano letivo 2015/2016[31], num total de 100 AE/ENA (94 AE e 6 ENA). Dos 94 AE avaliados, neste ano letivo, 28 são da região norte, 19 da região centro e 47 da região sul.

Decidimos, no início da nossa investigação, fazer a análise documental de relatórios de AEE até um total de dez AE, de forma a encontrar uma amostra representativa do país e que fosse ao encontro do nosso estudo. Essa amostra também deveria ser distribuída pelas diferentes regiões de Portugal do modelo IGEC. Adotamos, então, como estratégia para essa seleção, os *rankings* das escolas portuguesas de 2016. Fizemos o levantamento das trinta melhores escolas (15 básicas e 15 secundárias) e das trinta piores escolas (15 básicas e 15 secundárias). Partindo destas sessenta escolas, procurou-se a sua correspondência com escolas avaliadas pela IGEC em 2015/2016. Encontrámos sete escolas que integram agrupamentos de escolas (AE), sendo que quatro estão no grupo das melhores do *ranking* (três básicas: duas no norte e uma no sul; uma secundária no centro) e três que estão no grupo das piores do *ranking* (uma básica no sul; duas secundárias: uma no norte e uma no sul). Estas sete escolas, integram sete AE diferentes e ao integrarmos também o AE do nosso estudo de caso único, a amostra passa para oito AE, enquadrando-se na amostra definida inicialmente. Procedemos a uma análise cuidada destes relatórios de avaliação externa: três AE no norte; um AE no centro; quatro AE no sul. A análise documental e de conteúdo destes oito AE, servirá para identificar as dimensões da liderança de sistemas utilizadas pela IGEC, comparar as dimensões do modelo de avaliação externa nestes oito AE e constatar de que forma a IGEC dá conta da liderança de sistemas e da complexidade de cada um destes oito AE. Os dados recolhidos irão possibilitar o conhecimento da liderança de sistemas, que integra os relatórios de avaliação externa implementados pela IGEC, fazer uma análise comparativa relativamente ao funcionamento destes oito AE, compreender como a IGEC apresenta as características de cada AE nos seus diferentes domínios, que permitam

[31] Ano em que foi avaliado o AE do nosso primeiro estudo empírico.

entender o funcionamento de cada AE e a sua complexidade e, ainda, dar conta da expressão da liderança de sistemas nas escolas públicas de Portugal continental.

Este segundo estudo empírico seguiu o nosso design de investigação e as nossas opções metodológicas (cf. 269-271; cf. 344-345). Os procedimentos metodológicos adotados tiveram início com a recolha de toda a informação destes oito AE (apêndice A, cf. 6) e começou com a sua codificação RAE-**EC** (o nosso estudo de caso único do primeiro estudo empírico), quatro AE com melhor posicionamento nos *rankings* das escolas (RAE-**M1**; RAE-**M2**; RAE-**M3**; RAE-**M4**) e três AE com pior posicionamento nos *rankings* das escolas (RAE-**P1**; RAE-**P2**; RAE-**P3**)[32]. Destaca-se ainda que quatro destes AE são TEIP (**M2**; **P1**; **P2**; **P3**), três AE são mega agrupamentos tendo mais de 3000 alunos (**EC** - 9 escolas; **M1** - 10 escolas; **M4** - 4 escolas) e a maioria dos AE em estudo têm todos os níveis de ensino (do pré-escolar ao secundário), apenas o AE **P3** não tem o ensino secundário. Relativamente à percentagem de professores do quadro destes AE (**EC** - 81%; **M1** - 89%; **M2** - 97,7%; **M3** - 91,3%; **M4** - 93,5%) e (**P1** - 88%; **P2** - 72,2%; **P3** - 67,2%). Todas as informações destes AE e as respetivas classificações atribuídas pela IGEC nos diferentes domínios podem ser consultadas em baixo (quadro 11). Na nossa apresentação de dados, as unidades de enumeração serão apresentadas, a partir deste momento, apenas pela letra e número do respetivo AE (código).

Quadro 11 – Características dos AE e as classificações atribuídas pela IGEC

Código	Região	Escola	Tipo	Avaliação Externa da IGEC - 2015/2016		
				Resultados	Prestação do Serviço Educativo	Liderança e Gestão
RAE-EC	Sul	Mega AE	Estudo de Caso Único	Bom	Bom	Bom
RAE-M1	Norte	Mega AE	Melhor	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
RAE-M2	Centro	TEIP	Melhor	Bom	Bom	Muito Bom
RAE-M3	Sul	AE	Melhor	Bom	Bom	Bom
RAE-M4	Norte	Mega AE	Melhor	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
RAE-P1	Norte	AE TEIP	Pior	Suficiente	Suficiente	Bom
RAE-P2	Sul	AE TEIP	Pior	Bom	Bom	Bom
RAE-P3	Sul	AE TEIP	Pior	Bom	Bom	Bom

Fonte: própria

Posteriormente, foi construída uma matriz para a análise documental e de conteúdo dos relatórios de avaliação externa da IGEC (tabela 3), cujos domínios da AEE determinou as nossas categorias, subcategorias e indicadores de análise, de acordo com o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2008). Mais tarde, integrou-se as características da liderança

[32] Cor azul os melhores AE, cor rosa o pior e escola TEIP, a laranja os AE TEIP, a roxo o AE mediano e a bordeaux o AE do estudo de caso único.

de sistemas (cf. 207-220) em todas as suas subcategorias, tendo sido inseridas nos vários quadros que serão apresentados na análise dos nossos dados.

Todos os procedimentos metodológicos referidos anteriormente possibilitaram diversas comparações, permitindo uma análise muito completa dos dados dos oito relatórios em estudo, que foi a base da triangulação da informação relativa ao conteúdo destes relatórios. Tendo em mãos todos estes dados, foi possível elaborar diversos textos de apoio, pessoais para cada uma das subcategorias de análise, que, por sua vez, conduziram à elaboração de uma extensa informação em cada uma das categorias de análise (apêndice L, cf. 144-201) e que será sintetizada adiante. No final da nossa apresentação dos dados, relativos a cada um dos domínios da avaliação externa implementada pela IGEC, será apresentada uma síntese comparativa desse domínio, com as semelhanças e as diferenças entre estes oito AE em estudo.

Tabela 3 – Matriz da análise documental dos relatórios de avaliação externa

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto	Unidade de Enumeração
RESULTADOS	Resultados Académicos	Evolução dos Resultados Internos Contextualizados **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Resultados a alcançar **(LS)**			
		Evolução dos Resultados Externos Contextualizados **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Resultados a alcançar **(LS)**			
		Qualidade do Sucesso **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**			
		Abandono e Desistência **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estrratégicas **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Medidas a adotar **(LS)**			
	Resultados Sociais	Participação na Vida da Escola e Assunção de Responsabilidades **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Medidas a adotar **(LS)**			
		Cumprimento das Regras e Disciplina **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**			
		Formas de Solidariedade **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Ações a adotar **(LS)**			
		Impacto da Escolaridade no Percurso dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
		Grau de Satisfação da Comunidade Educativa **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Estabelecimento de metas **(LS)**			
	Reconhecimento da Comunidade	Formas de Valorização dos Sucessos dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a alcançar **(LS)**			
		Contributo da Escola para o Desenvolvimento da Comunidade Envolvente **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Planeamento e Articulação	Gestão Articulada do Currículo **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a alcançar **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Medidas a adotar **(LS)**			
		Contextualização do Currículo e Abertura ao Meio **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**			
		Utilização da Informação sobre o Percurso Escolar dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Estabelecimento de metas **(LS)**			
		Coerência entre Ensino e Avaliação **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a alcançar **(LS)**			
		Trabalho Cooperativo Entre os Docentes **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Ações a adotar **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
	Práticas de Ensino	Adequação das Atividades Educativas e do Ensino às Capacidades e aos Ritmos de Aprendizagem das Crianças e dos Alunos **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
		Adequação das Respostas Educativas às Crianças e aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
		Exigência e Incentivo à Melhoria de Desempenhos **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola - Cumprimento de metas **(LS)**			
		Metodologias Ativas e Experimentais no Ensino e nas Aprendizagens **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
		Valorização da Dimensão Artística **(AE)** Inclusão **(LS)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)**			
		Rendibilização dos Recursos Educativos e do Tempo Dedicado às Aprendizagens **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
		Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
	Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens	Diversificação das Formas de Avaliação **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a alcançar **(LS)**			
		Aferição dos Critérios e dos Instrumentos de Avaliação **(AE).** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
		Monitorização Interna do Desenvolvimento do Currículo**(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Cumprimento de metas **(LS)**			
		Eficácia das Medidas de Promoção do Sucesso Escolar **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
		Prevenção da Desistência e do Abandono **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**			
LIDERANÇA E GESTÃO	Liderança	Visão Estratégica do Diretor **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégias **(LS)** Fomento do Sentido de Pertença e de Identificação com a Escola **(AE)** Capacidade de Planear e de Estabelecer Metas e Objetivos - Estabelecimento de metas a alcançar **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
		Valorização das Lideranças Intermédias **(AE)** e **(LS)** Definição de Responsabilidades - Opções estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
		Desenvolvimento de Projetos, Parcerias e Soluções Inovadoras **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**			
		Motivação das Pessoas e Gestão de Conflitos **(AE)** Definição de Responsabilidades - Opções estratégicas **(LS)** Motivar e Desenvolver Outros Funcionários - Medidas a adotar **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Medidas a adotar **(LS)**			
		Mobilização dos Recursos da Comunidade Educativa **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**			
	Gestão	Critérios e Práticas de Organização e Afetação dos Recursos **(AE)** Gestão Estratégica dos Recursos: Humanos; Materiais; Financeiros - Opções estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
		Critérios de Constituição dos Grupos e das Turmas, de Elaboração de Horários e de Distribuição de Serviço **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - OPções estratégicas **(LS)**			
		Avaliação do Desempenho e Gestão das Competências dos Trabalhadores **(AE)** Competências de Coaching do Diretor - Opções estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**			
		Promoção do Desenvolvimento Profissional **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Opções estratégicas **(LS)** Desenvolvimento Profissional/Plano de Formação **(LS)** Desenvolvimento de Outros Líderes - Opções estratégicas (LS)			
		Eficácia dos Circuitos de Informação e Comunicação Interna e Externa **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
	Autoavaliação e Melhoria	Coerência entre a Autoavaliação e a Ação para a Melhoria **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Resultados a alcançar **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola - Opções estratégicas **(LS)**			
		Utilização dos Resultados da Avaliação Externa na Elaboração dos Planos de Melhoria **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Estabelecimento de objetivos **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola - Cumprimento de metas **(LS)**			
		Envolvimento e Participação da Comunidade Educativa na Autoavaliação **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Envolvimento com a comunidade envolvente **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			
		Continuidade e abrangência da Autoavaliação **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Cumprimento de objetivos/metas **(LS)**			
		Impacto da Autoavaliação no Planeamento, na Organização e nas Práticas Profissionais **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Cumprimento de objetivos/metas **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**			

Fonte: própria

7.2.3. Apresentação e análise dos resultados no domínio dos resultados

Os dados mais completos do nosso estudo, relativos ao domínio dos *resultados*, podem ser consultados nos apêndices (apêndice L, cf. 144-158).

7.2.3.1. Resultados académicos – Apresentação dos dados

Foram analisados dois indicadores na *evolução dos resultados internos contextualizados*, a taxa de conclusão e a taxa de sucesso, e na *evolução dos resultados externos contextualizados*, o indicador dos resultados externos dos exames nacionais. Quanto à *taxa de conclusão* dos resultados internos, os melhores resultados foram obtidos pelo AE **P3** (só básico), logo seguido pelos AE **EC**, **M1** e **M4**. Os resultados mais baixos ocorreram nos AE **M2**, **P1** e **P2** (escolas TEIP) e por último, encontra-se o AE **M3**. Na *taxa de sucesso*, o melhor agrupamento foi o AE **EC**, seguiram-se os AE **M2**, **M1** e **M4**, e os piores resultados foram os obtidos pelos AE **P2** e **M3**. No relatório do AE **P3**, não foram apresentados todos os dados e no AE **P1**, nada consta no seu RAE relativamente a esta taxa. Como nota final, podemos referir que o AE **EC** foi o que apresentou os melhores resultados internos, seguido dos AE **M1** e **M4** (2 AE com as melhores classificações atribuídas pela IGEC). Os AE TEIP **P3** e **M2** apresentaram bons resultados na taxa de conclusão e na taxa de sucesso, respetivamente. Os piores resultados verificaram-se nos AE TEIP **M2**, **P1** e **P2**, na taxa de conclusão e no AE **P3**, na taxa de sucesso. O AE **M3**, foi o que apresentou os piores resultados internos, o AE **P3**, não apresentou todos os dados da taxa de sucesso e no relatório do AE **P1**, esta informação não foi referida.

Na *evolução dos resultados externos contextualizados*, foi considerado o indicador relativo aos resultados dos exames nacionais. Contudo, estes dados são referentes ao ano letivo 2013/2014, que corresponde a dois anos letivos anteriores ao ano da AEE em análise (2015/2016). Os *resultados dos exames nacionais* com os melhores resultados nas disciplinas de português, matemática e história A ocorreram nos AE **M1** e **M4** (AE com as melhores classificações). Os AE TEIP **P3** e **P2** obtiveram melhores resultados a português e o AE **M2** a matemática. Os AE **EC** e **M3** alcançaram bons resultados a história A e os seus resultados baixaram relativamente ao ano letivo anterior a português e a matemática. O AE **P1** (só com básico) foi o que apresentou os piores resultados nas disciplinas de português e matemática.

Na subcategoria da *qualidade do sucesso*, foram considerados três indicadores: a diferenciação pedagógica; as medidas de promoção do sucesso; a análise dos resultados escolares. Realça-se, na *diferenciação pedagógica*, o pré-escolar como o grande promotor desta

diferenciação, em todos os AE em análise, com exceção do AE **M3** (sobre o qual não foi referida esta informação). No caso do AE **P2**, essa diferenciação também ocorreu no 1º ciclo. Não se sabe se foi realizada diferenciação pedagógica nos restantes níveis de ensino, porque os relatórios não fornecem essa informação. Nos RAE, foi referido que existiam *medidas de promoção do sucesso* eficazes nos AE **EC**, **M3**, **M4** e **P3**. Mas, nos relatórios dos AE **M1**, **M2**, **P1** e **P2**, não constou informação relativa a esse item. Nos relatórios da IGEC, as referências à *análise dos resultados escolares* diferem. Em três RAE, os AE **EC**, **M2** e **M3**, esta abordagem referiu-se à análise que as suas estruturas realizaram: CP; departamentos curriculares; órgãos de direção e coordenação. Nos restantes cinco, AE **M1**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**, a abordagem dirigiu-se para a análise dos dados em si, como a monitorização, a reflexão, os índices de sucesso, o observatório e as metas do programa TEIP.

Na subcategoria do *abandono e desistência* foi considerado apenas o indicador da *taxa de abandono escolar*. Nos RAE do AE **EC** e dos AE TEIP **M2**, e **P3**, consta que o seu *abandono escolar* foi reduzido em todos os ciclos e ofertas formativas. Nos AE **M1**, **M4**, **P1**, e **M3**, o abandono escolar indicado foi reduzido no ensino regular e elevado no ensino profissional. Quanto ao AE **P2**, o seu abandono escolar foi apontado como elevado em todos os ciclos de ensino, com exceção apenas do 1º ciclo.

7.2.3.2. Resultados académicos - Análise dos dados

Na categoria dos resultados académicos (quadro 12) existem três subcategorias indicadas pela IGEC. Na subcategoria da *evolução dos resultados internos contextualizados* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor – resultados a alcançar* (LS), a IGEC indicou as taxas de conclusão e de sucesso de cada AE em estudo. As melhores taxas de conclusão e de sucesso verificaram-se nos AE **EC**, **M1** e **M4**, os resultados mais baixos foram os dos AE **M3** e **P2** e, nos restantes, não houve qualquer referência **M2**, **P1** e **P3**. Não foram indicados quaisquer pontos fortes (**PF**) ou áreas de melhoria (**AM**) nos resultados internos.

Na subcategoria da *evolução dos resultados externos contextualizados* (AEE)/ *capacidade de pensamento estratégico do diretor – resultados a alcançar* (LS), os AE com os melhores resultados nos exames nacionais foram os AE **M1** e **M4** e o AE com os resultados mais baixos foi o AE **P1**. Não foram indicados **PF** nem **AM** nos resultados externos.

Na subcategoria da *qualidade do sucesso* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor – opções estratégicas* (LS), foram indicados pela IGEC os indicadores da diferenciação pedagógica, da promoção do sucesso e da monitorização dos resultados

escolares. A diferenciação pedagógica ao nível do pré-escolar ocorreu em **todos os AE** *com exceção* do AE **M3**, onde não houve referência (NR). Contudo, este trabalho ainda não se verificou nos restantes níveis de ensino. Relativamente à promoção do sucesso destacaram-se os AE **EC**, **M3**, **M4** e **P3** e NR nos restantes **M1**, **M2**, **P1** e **P2**. Verificou-se ainda que **todos os AE** em estudo monitorizam os seus resultados escolares. Foram indicados dois **PF** (**EC** e **M4**) e quatro **AM** (**EC**, **P1**, **P2** e **P2**).

Na subcategoria do *abandono e desistência* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos– opções estratégicas e capacidade de pensamento estratégico do diretor – medidas a adotar* (LS), verificaram-se diferenças entre os AE em estudo. O abandono escolar foi reduzido em todos os ciclos e ofertas formativas apenas em três AE **EC M2** e **P3** (os AE **M2** e **P3** são TEIP), foi reduzido no ensino regular e elevado no ensino profissional em quatro AE **M1**, **M3**, **M4** e **P1** e foi elevado em todos os ciclos, com exceção apenas do 1º ciclo, no AE **P2**. Não foram indicados **PF** nem **AM**.

Síntese dos resultados académicos

Ao nível dos resultados internos e externos, os dois AE com melhores resultados internos e externos foram os AE **M1** e **M4**, sendo que estes dois AE foram os que obtiveram as melhores classificações atribuídas pela IGEC (muito bom em todos os domínios). Nestas duas subcategorias, não foram indicados PF ou AM, o que poderá demonstrar que os dados dos resultados escolares não foram tão "valorizados" pela IGEC, tal como poderíamos esperar. Ao nível da qualidade do sucesso, **todos os AE** monitorizam os seus resultados escolares e estão a funcionar bastante bem ao nível da diferenciação pedagógica no pré-escolar, devendo apostar-se nesse trabalho nos restantes ciclos de ensino. Na subcategoria do abandono e desistência, verificou-se que apenas três AE (**EC M2** e **P3**) conseguiram ter um abandono escolar reduzido em todos os ciclos e ofertas formativas. A maioria dos AE em análise tiveram um abandono escolar elevado no ensino profissional.

Quadro 12 – Matriz da análise documental dos resultados académicos – Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
RESULTADOS	Resultados Académicos	Evolução dos Resultados Internos Contextualizados **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**	**EC M1 M4** **PF: X**	**M3** (taxas de conclusão e de sucesso) **P2** (taxa de sucesso) **AM: X**	**5 ITENS:** **M1** (1 item) **M2** (1 item) **M3** (1 item) **P1** (1 item) **P2** (1 item) **EC** (0 itens) **M4** (0 itens) **P3** (0 item)
		Evolução dos Resultados Externos Contextualizados **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**	**M1 M4** **PF: X**	**P1** **AM: X**	
		Qualidade do Sucesso **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**	**Diferenciação pedagógica** (DP) - **Pré-escolar**: **EC M1 M2 M4 P1 P2 P3** (**maioria dos AE**); DP - 1º ciclo: **P2** **Promoção do sucesso: EC M3 M4 P3** **Monitorização dos Resultados Escolares**: (**TODOS** os AE) **PF: EC M4**	**NR** (**M3**): Diferenciação pedagógica; (**M1 M2 P1 P2**): Promoção do sucesso **Diferenciação Pedagógica -** restantes ciclos (**nenhum AE**) **AM: EC P1 P2 P2**	
		Abandono e Desistência **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**	**Abandono escolar reduzido** em todos os ciclos e ofertas formativas: **EC M2 P3** **Abandono escolar reduzido** no ensino **regular** e **elevado** no ensino **profissional**: **M1 M3 M4 P1** **PF: X**	**Abandono escolar elevado** em todos os ciclos: **P2** **AM: X**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.3.3. Resultados sociais – Apresentação dos dados

Na subcategoria da *participação na vida da escola e assunção de responsabilidades* foram consideradas quatros indicadores: a participação dos alunos na escola, as associações de estudantes, os projetos e o programa de promoção e educação para a saúde. A primeira corresponde à *participação dos alunos na escola*, relativamente à qual foi possível constatar que, em **todos os AE** em estudo, essa participação ocorreu nos órgãos habituais dos conselhos de turma e das assembleias de alunos. No AE **EC**, os alunos participaram também em vários projetos e na organização e participação de atividades. Nos AE **M1** e **M2**, os alunos participaram no conselho geral e em alguns projetos. No caso dos alunos do AE **M2**, estes integram a equipa de autoavaliação. A referência seguinte foi relativa às *associações de estudantes*, que foram referidas em **todos os RAE dos AE** em estudo, com exceção apenas do AE **P3** (apenas com básico). No AE **M1**, existiam duas associações de estudantes dinâmicas; no AE **EC**, a associação dinamizava a rádio escolar e promovia diversas iniciativas; e no AE **M3**, a associação de estudantes dinamizava várias atividades, entre as quais a festa de Natal e torneios desportivos. Nos AE **P1** e **P2**, as associações de estudantes dinamizaram atividades lúdicas e desportivas; enquanto no AE **M4**, a ação da associação de estudantes, "recentemente eleita, ainda não é visível" (p.4).

As duas últimas análises são sobre os projetos e o programa de promoção e educação para a saúde. Ao nível dos *projetos* destacaram-se o AE **M3** com o desporto escolar (DE), os ajudantes da biblioteca, o projeto Medes dos alunos mediadores e os clubes da robótica e Europa; o AE **P3**, com os seus projetos da escola limpa, ventos de poupança e apadrinhamento de alunos; o AE **M1**, com os projetos do DE, das artes e cultura, do teatro e da fotografia. No AE **EC**, destacaram-se os projetos do DE e do ciclismo para todos; no AE **P2**, o DE e o de solidariedade. Relativamente aos AE **M2**, **M4** e **P1**, não foram referidos quaisquer projetos. No *programa de promoção e educação para a saúde,* os relatórios evidenciaram as atividades desenvolvidas no AE **EC**: feira da saúde; vamos comer bem cá dentro; palestras; e caminhadas. O AE **P2** desenvolveu o projeto *Sexualidade.nós* e tinha um espaço de saúde, o AE **M1** foi referido como uma escola promotora de saúde, o AE **M3** tinha o seu gabinete de informação para a saúde (GEIS) e o AE **M4** promoveu ações na sua comunidade educativa. No caso dos AE **M2**, **P1** e **P3**, não houve referência a este programa nos respetivos RAE.

Na subcategoria do *cumprimento das regras e disciplina* foram considerados dois indicadores: o controlo da indisciplina e a prevenção de comportamentos menos adequados. No *controlo da indisciplina*, destacaram-se dois AE: o **EC**, com o seu projeto de promoção da disciplina, o Espaço com...Vivências, que agregava várias subestruturas: o provedor do aluno e a equipa S (interna: educação especial e psicóloga; e externa: CPCJ, escola segura e unidade de cuidados de saúde). E o AE TEIP **P3**, que promovia uma interação entre o NICE (núcleo de intervenção da comunidade educativa), a escola segura e as famílias. Em cinco AE, existiam estruturas de apoio para o controlo da indisciplina: nos AE **M2** e **P1**, com o seu GAAF (gabinete de apoio aos alunos e famílias); no AE **M4**, com o gabinete do aluno; no AE **M3**, com o seu GPD (gabinete de promoção da disciplina); no AE **P2**, com o GMC (gabinete de mediação de conflitos). Quanto ao AE **M1**, não é feita referência a este item no RAE.

Na *prevenção de comportamentos menos adequados*, os relatórios da IGEC realçaram o trabalho das estruturas de apoio da disciplina destacando: no AE **M3**, o seu projeto Medes (alunos do secundário mediadores dos alunos dos 5º, 7º e 10º anos), a sua oferta complementar (OC) e o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos; no AE **EC**, o apoio interno e externo foi dado pelo projeto Espaço com...Vivências; no AE **P3**, o apoio do NICE e o treino de competências aos alunos e acompanhamento disciplinar; as estruturas de apoio dos AE **M4** (GPD), **P1** (GAAF), **P2** (GMC); a OC da disciplina de cidadania do AE **M2**; a promoção do respeito pelas normas de conduta do AE **M1**.

Na subcategoria das *formas de solidariedade* foi destacado o indicador dos *projetos de solidariedade e de cidadania* nos AE em estudo. **Todos os AE** apresentaram ações ao nível da solidariedade e cidadania, tendo sido indicados em todos os AE projetos inovadores e únicos: no AE **EC**, o projeto mãos amigas (apoio a famílias carenciadas) e o projeto dos manuais escolares; no AE **M1**, o clube europeu; no AE **M2**, o prémio de mérito social; no AE **M3**, um projeto animal (direito dos animais), o banco solidário escolar e o CPLP nas escolas; no AE **M4**, destacam-se a prevenção rodoviária, a educação financeira e o empreendedorismo; no AE **P1**, existiu a referência ao seu projeto de ciência e aos encontros intergeracionais (alunos de educação especial e idosos); o AE **P2** integrava a associação EPIS; no AE **P3**, existia a animação de recreios e a mediação de conflitos, pelos alunos dos cursos vocacionais. Quatro AE apresentaram projetos de solidariedade e voluntariado integrados no programa *Young VolunTeam* (PYVT): **EC**, **M1**, **M2** e **P1**. Em três AE, houve a referência ao parlamento dos jovens: **M1**, **M3** e **P1**,

dois AE referiram o seu programa eco-escolas: **M1** e **P3** e a dimensão artística e desportiva foi referida nos AE **M4** e **P1**.

Na subcategoria do *impacto da escolaridade no percurso dos alunos*, foram referidos dois indicadores: o clima educativo e o seguimento dos alunos após a conclusão dos estudos. Quanto ao *clima educativo,* foi referido apenas em quatro AE: **EC** (bom); **M1** (respeito e cordialidade); **M2** (promovia o desenvolvimento cívico das crianças e alunos); **M3** (calmo). Nos relatórios dos AE **M4**, **P1**, **P2** e **P3**, não foi feita referência ao seu clima. O *seguimento dos alunos após a conclusão dos estudos* foi valorizado como ponto forte no AE **M4** devido à atuação do seu observatório. No AE **EC**, foi referido a existência de algum conhecimento sobre os percursos dos seus alunos. Nos AE **M1** e **M3**, não existia um estudo sistemático; no AE **P1**, não existiam mecanismos de monitorização; e, nos AE **P2** e **P3**, não foi implementado um procedimento formal sobre o seguimento dos seus alunos. No RAE do AE **M2**, não consta esta informação.

7.2.3.4. Resultados sociais – Análise dos dados

Na categoria dos resultados sociais (quadro 13) foram consideradas quatro subcategorias pela IGEC. Na subcategoria da *participação na vida da escola* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor - medidas a adotar* (LS), foram indicados três indicadores de análise, sendo o primeiro a participação dos alunos na escola, onde se verificou que, em **todos os AE**, os alunos participam nos conselhos de turma (CT) e nas assembleias de alunos. Contudo, a sua participação mais ativa ocorreu em projetos e na sua organização, no AE **EC**; na participação em projetos, nos AE **M1**, **M3**, **P2** e **P3**; e no AE **M2**, os alunos participaram na autoavaliação. Quanto à existência de associações de estudantes, verificou-se que **todos os AE,** com exceção do AE **P2**, tinham estas associações. O último item de análise foi relativo ao programa de promoção e educação para a saúde, onde foram referidos projetos/atividades em quatro AE **EC** (4), **P2** (2), **M1** e **M3** (1). Nos restantes AE, não houve esta referência, designadamente nos AE **M2**, **M4**, **P1** e **P3**. Nesta subcategoria, foram indicados um **PF** (**P2**) e uma **AM** (**P3**).

Na subcategoria do *cumprimento das regras e disciplina* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor – opções estratégicas* (LS), foram referidos dois indicadores de análise. O primeiro foi relativo aos projetos de apoio, que apenas foram referidos no relatório do AE **EC**, aos gabinetes de apoio aos alunos e famílias, que foram

referidos em seis AE **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3** e NR no AE **M1**. Foram indicados dois **PF** nos AE (**EC** e **P1**) e uma **AM** (**P3**).

Na subcategoria das *formas de solidariedade* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos - ações a adotar* (LS), verificou-se que em **todos os AE** existem formas de solidariedade. Não foram indicados **PF** nem **AM**.

Na subcategoria do *impacto da escolaridade no percurso dos alunos* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos - opções estratégicas* (LS), foram considerados dois indicadores de análise. O clima educativo que foi considerado bom em quatro AE **EC**, **M1**, **M2** e **M3** e NR nos AE **M4**, **P1**, **P2** e **P3**. O segundo item indicado foi o do seguimento dos alunos após a conclusão dos estudos, que foi bom no AE **M4**, razoável no AE **EC**, não ocorreu nos AE **M1**, **M3**, **P1**, **P2** e **P3** e NR no AE **M2**. Houve dois **PF** **M3** e **M4**, mas não se verificaram **AM**.

Síntese dos resultados sociais

Ao nível da participação na vida da escola verificou-se que em **todos os AE** os alunos participam nos CT e nas assembleias de alunos, faltando o seu envolvimento noutras estruturas e projetos, onde realmente possam ter voz. Quase todos os AE têm associações de estudantes, embora umas sejam mais dinâmicas do que outras.

No cumprimento das regras e disciplina, constatou-se que a maioria dos AE tem projetos ou gabinetes de apoio aos alunos e famílias. Contudo, existem formas de trabalhar muito distintas nestes AE.

Nas formas de solidariedade verificou-se que em **todos os AE** existem formas de promover a solidariedade, o que pode demonstrar a sua valorização nas escolas.

Quanto ao impacto da escolaridade no percurso dos alunos, a IGEC salientou o clima educativo. Mas, só em quatro AE este foi considerado bom e nos restantes não foi referido.

Quadro 13 – Matriz da análise documental dos resultados sociais - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
RESULTADOS	**Resultados Sociais**	Participação na Vida da Escola e Assunção de Responsabilidades **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Medidas a adotar **(LS)**	**Participação dos Alunos (PA):** CT e assembleias de alunos (**TODOS** os AE); **PA** em projetos e na sua organização: **EC**; **PA** em projetos: **M1 M3 P2 P3**; **PA** no CG: **M1**; **PA** na autoavaliação: **M2** **Associações de estudantes** (**TODOS** os AE exceção **P2**) **Programa de promoção e educação para a saúde:** projetos e atividades **EC** (4); **P2** (2); **M1** e **M3** (1) **PF: P2**	**NR** (**M2 M4 P1**): Participação dos alunos em projetos; (**M2 P1 P3**): Programa de promoção e educação para a saúde **Sem associações de estudantes: P2** **AM: P3**	**11 ITENS:** **P1** (3 itens) **M2** (2 itens) **M4** (2 itens) **P3** (2 itens) **M1** (1 item) **P2** (1 item) **EC** (0 itens) **M3** (0 itens)
		Cumprimento das Regras e Disciplina **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**	**Projetos de apoio: EC** **Gabinetes de apoio aos alunos e famílias: M2 M3 M4 P1 P2 P3** **PF: EC P1**	**NR** (**M1**): Projetos/gabinetes de apoio **AM: P3**	
		Formas de Solidariedade **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Ações a adotar **(LS)**	**Projetos de solidariedade:** (**TODOS** os AE) **PF: X**	**AM: X**	
		Impacto da Escolaridade no Percurso dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**	**Clima educativo BOM: EC M1 M2 M3** **Seguimento dos alunos após a conclusão dos estudos:** Bom (**M4**); Razoável (**EC**) **PF: M3 M4**	**NR** (**M4 P1 P2 P3**): Clima educativo **Seguimentodos alunos após a conclusão dos estudos:** Não realiza (**M1 M3 P1 P2 P3**) **AM: X**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.3.5. Reconhecimento da comunidade – Apresentação dos dados

Na subcategoria do *grau de satisfação da comunidade educativa*, foi analisado um indicador, sobre as respostas aos questionários de satisfação que foram aplicados, antecipadamente, ao processo de AEE promovido pela IGEC a estes oito AE. Apenas em três AE, a comunidade educativa apresentou médias muito elevadas de satisfação, dois deles em todos os itens nos AE **EC**, **P2** e **M1**, mas neste último foi identificado um indicador de menor satisfação por parte dos alunos. No AE **M4,** a comunidade revelou-se bastante satisfeita, sendo que em dois indicadores se verificou uma menor satisfação da parte dos alunos. Em quatro AE, a comunidade esteve satisfeita, mas com um indicador de insatisfação no AE **P1**; com dois indicadores de insatisfação pelos alunos e pelo pessoal não docente no AE **M2**; e pelos alunos e pais e encarregados de educação (EE) no AE **M3**.

Na subcategoria das *formas de valorização dos sucessos dos alunos* foram enquadrados os *quadros de valor, mérito e excelência*. Em sete AE, foi valorizado o mérito dos seus alunos nos diferentes níveis de ensino. Contudo, esse mérito foi reconhecido em diferentes dimensões nos domínios: cognitivo, interpessoal, humanitário, desportivo, artístico/criativo e tecnológico/inventivo no AE **EC**; o mérito académico e desportivo no AE **P1** (faltou a valorização dos alunos do 1º ciclo); o mérito académico e os projetos nacionais e locais no AE **M2**; e o mérito académico nos AE **M3**, **P2** e **P3**. Nos relatórios da IGEC, constou ainda onde eram divulgadas as atividades desenvolvidas nos AE: **M3**, no jornal da escola e no seu canal de televisão; no **P1**, no clube de comunicação, com filmes sobre a vivência dos alunos. A participação interna e externa em concursos, campeonatos e olimpíadas constaram nos relatórios dos AE **M4** e **P3**. No AE **P2**, existia a atribuição de um prémio especial (passeio cultural) aos melhores alunos de cada turma e, ainda, os prémios pecuniários aos melhores alunos de cada turma e ano, no AE **P1**.

Na subcategoria relativa ao *contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade*, foi salientado um indicador da *participação na e com a comunidade local*. Considerando essa participação, destacaram-se o AE **EC**, uma vez que no seu RAE constaram diversas atividades: a feira quinhentista, o clube de leitura em voz alta, o projeto da voz dos alunos, o projeto de desporto com a comunidade local e os campos de férias. No AE **P2**, a oferta formativa ocorria em função das necessidades do meio envolvente e promovia campos de férias, tinha um clube desportivo e o AE disponibilizava à sua comunidade, as instalações e o capital humano para eventos locais.

No AE **P3**, existia uma articulação entre as atividades de apoio à família (AAF) e as atividades de enriquecimento curricular (AEC) com as APEE, o centro paroquial e um clube de futebol local. Esse AE também promovia projetos com a câmara municipal, a união de freguesias, olimpíadas internas e marchas populares. Nos AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4** e **P1**, foram estabelecidas parcerias com entidades locais no acolhimento dos alunos dos cursos profissionais, para os seus estágios em contexto de trabalho. No AE **P1**, para além dos estágios em contexto de trabalho, realizaram-se também estágios de prática simulada (cursos vocacionais) e planos de transição (alunos NEE).

7.2.2.2.6. Reconhecimento da comunidade – Análise dos dados

Na categoria do reconhecimento da comunidade (quadro 14) existem três subcategorias indicadas pela IGEC. Na subcategoria do *grau de satisfação da comunidade educativa* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos – estabelecimento de metas* (LS), o indicador da satisfação da comunidade educativa resultou dos questionários que foram previamente aplicados pela IGEC à comunidade educativa no processo de AEE, sendo que essas respostas foram distintas nos AE em estudo. A satisfação da comunidade educativa foi muito elevada em todos os itens apenas em dois AE **EC** e **P2**, a apreciação global foi positiva nos AE **M1** e **M2**, foi considerada satisfeita genericamente nos AE **M3**, **M4**, **P1** e **P3**. Contudo, verificaram-se alguns indicadores de insatisfação da comunidade educativa, da parte dos alunos em três indicadores, no AE **M4**, e num indicador, nos AE **M1**, **M2**, **M3** e **P1**. Da parte do pessoal não docente houve um item de insatisfação no AE **M2** e da parte dos pais e EE no AE **M3**. Nesta subcategoria houve um **PF** do AE (**P3**) e não houve **AM**.

Na subcategoria das *formas de valorização dos sucessos dos alunos* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos – resultados a alcançar* (LS), verificou-se que o reconhecimento do mérito ocorreu em **todos os AE** de diferentes formas. Não foram indicados **PF** nem **AM**.

Na subcategoria do *contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente* (AEE)/*alargamento das fronteiras do AE – estabelecimento de parcerias estratégicas* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* (LS), verificou-se que **todos os AE** se envolvem com as suas comunidades, mas de formas distintas: através de projetos e atividades nos AE **EC** (5) e **P2** (2); por parcerias locais para os estágios profissionais dos seus alunos **M1**, **M2**, **M3**,

M4 e **P1**; com as associações de pais e EE e nas atividades de enriquecimento curricular no AE **P3**. Não foram indicados **PF** nem **AM**.

Síntese do reconhecimento da comunidade

O grau de satisfação da comunidade educativa foi muito elevado apenas em dois AE em estudo e nos restantes, apesar de existir satisfação, registou-se alguma insatisfação da parte dos alunos (7 itens), do pessoal não docente (1 item) e dos pais e EE (1 item). Salienta-se que um dos AE, com as melhores avaliações atribuídas pela IGEC, apresentou três itens de insatisfação da parte dos alunos.

Na valorização dos sucessos dos alunos, constatou-se que esses sucessos são valorizados em **todos os AE**.

O contributo da escola para o desenvolvimento da sua comunidade ocorreu em **todos os AE**. Contudo, esse envolvimento, na maioria dos AE em estudo, ocorreu com entidades locais de acolhimento dos alunos para estágios profissionais. Apenas dois AE desenvolveram projetos e atividades com a sua comunidade educativa.

Quadro 14 – Matriz da análise documental do reconhecimento da comunidade - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
RESULTADOS	Reconhecimento da Comunidade	Grau de Satisfação da Comunidade Educativa **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Estabelecimento de metas **(LS)**	**Satisfação da comunidade educativa:** muito elevada em todos os itens: **EC P2**; apreciação global positiva: **M1 M2**; comunidade genéricamente satisfeita: **M3 M4 P1 P3** **PF: P3**	**Indicadores de insatisfação da comunidade educativa: alunos** **M1** (1); **M2** (1); **M3** (1); **M4** (3); **P1** (1); **P3** (1); **pessoal não docente** **M2** (1); **pais e encarregados de educação** **M3** (1) **AM: X**	**0 ITENS**
		Formas de Valorização dos Sucessos dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a alcançar **(LS)**	**Reconhecimento do mérito** (**TODOS** os AE): mérito: **EC M2 M3 P1 P2 P3**; concursos, campeonatos e olímpiadas: **M3 P1**; divulgação do trabalho: **M1**; comunicação social: **M3 P1** **PF: X**	**AM: X**	
		Contributo da Escola para o Desenvolvimento da Comunidade Envolvente **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor- Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Participação na e com a comunidade:** projetos e atividades: **EC** (5); **P2** (2); parcerias locais para acolhimento de alunos em estágio: **M1 M2 M3 M4 P1**; APEE e AEC; **P3** **PF: X**	**AM: X**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.3.7. Domínio dos resultados - Pontos fortes e áreas de melhoria

A tabela 4 sistematiza o domínio dos resultados, evidenciando os pontos fortes e áreas de melhoria apresentados nos oito relatórios de AEE da IGEC em estudo.

Constata-se que foram identificados nove pontos fortes (PF) e cinco áreas de melhoria (AM). Na categoria dos *resultados académicos*, apenas existem PF e AM na subcategoria da qualidade do sucesso (2 **PF**: **EC** e **M4**; 3 **AM**: **EC**, **P1** e **P2**), não existindo nas subcategorias da evolução dos resultados internos contextualizados, da evolução dos resultados externos contextualizados e do abandono e desistência. Quanto à categoria dos *resultados sociais*, apenas não são identificados PF e AM na subcategoria das formas de solidariedade. Quanto à subcategoria da participação da vida da escola e a assunção de responsabilidades existe um PF (**P2**) e uma AM (**P3**), na subcategoria do cumprimento das regras e disciplina existem dois PF (**EC** e **P1**) e uma AM (**P3**) e na subcategoria sobre o impacto da escolaridade no percurso dos alunos existem apenas dois PF (**M3** e **M4**). Na categoria do *reconhecimento da comunidade*, apenas não se verificam PF e AM na subcategoria do contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente. Já na subcategoria do grau da satisfação da comunidade educativa, apenas foi identificado um PF (**P3**) e na subcategoria das formas de valorização dos sucessos dos alunos, existe apenas um PF (**M1**).

Tabela 4 – Resultados – Pontos fortes e áreas de melhoria

Temas	Categorias	Subcategorias	**Comparação das Unidades de Registo - PONTOS FORTES:** **RAE - EC** (Estudo de Caso) **RAE - M1; RAE - M2; RAE - M3; RAE - M4** (Melhores nos Rankings) **RAE - P1; RAE - P2; RAE - P3** (Piores nos Rankings)	**Comparação das Unidades de Registo - ÁREAS DE MELHORIA:** **RAE - EC** (Estudo de Caso) **RAE - M1; RAE - M2; RAE - M3; RAE - M4** (Melhores nos Rankings) **RAE - P1; RAE - P2; RAE - P3** (Piores nos Rankings)
RESULTADOS	**Resultados Académicos**	Evolução dos Resultados Internos Contextualizados **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**		
		Evolução dos Resultados Externos Contextualizados **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**		
		Qualidade do Sucesso **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor**(LS)**	**RAE - EC: Ponto Forte** (trabalho realizado na educação pré-escolar) **RAE - M4: Ponto Forte** (eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar) **MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Ponto Fraco parcialmente superado** (ausência de práticas de monitorização e avaliação dos resultados escolares e das situações de desistência escolar, que permitam identificar as causas, delinear as estratégias e implementar ações de superação)	**RAE - EC: Área de Melhoria** (generalização das práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula) **RAE - P1: Área de Melhoria** (ambiente educativo favorável às aprendizagens e ao comportamento positivo) **RAE - P2: Área de Melhoria** (generalização de práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula) **RAE - P2: Área de Melhoria** (análise e reflexão dos fatores determinantes do insucesso intrínsecos)
		Abandono e Desistência **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**		
	Resultados Sociais	Participação na Vida da Escola e Assunção de Responsabilidades **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**	**RAE - P2: Ponto Forte** (implementação de diferentes modalidades de desporto escolar e organização de eventos desportivos)	**RAE - P3: Área de Melhoria** (envolvimemto dos alunos nas dinâmicas organizacionais do Agrupamento)
		Cumprimento das Regras e Disciplina **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**	**RAE - EC: Ponto Forte** (prevenção e resolução dos comportamentos menos adequados) **RAE - P1: Ponto Forte** (ambiente educativo favorável às aprendizagens e ao comportamento positivo)	**RAE - P3: Área de Melhoria** (medidas delineadas no controlo da indisciplina)
		Formas de Solidariedade **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**		
		Impacto da Escolaridade no Percurso dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**RAE - M3: Ponto Forte** (bom ambiente educativo) **RAE - M4: Ponto Forte** (preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos)	
	Reconhecimento da Comunidade	Grau de Satisfação da Comunidade Educativa **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**RAE - P3: Ponto Forte** (diversificação da oferta educativa)	
		Formas de Valorização dos Sucessos dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**		
		Contributo da Escola para o Desenvolvimento da Comunidade Envolvente **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**		

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa (AE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes (PF) da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (AE - IGEC); Áreas de Melhoria (AM) da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (AE - IGEC); Referência em Subcategorais Diferentes (RSD); Não foi Referido (NR); Expressão Retirada do Contexto (XXXXX).

AE - EC: Região **Sul**; **9** escolas do pré-escolar ao secundário; **3091** alunos; **126** turmas; **242** professores; **81** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados **(R)** - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo **(PSE)** - **Bom**; Liderança e Gestão **(LG)** - **Bom**
AE - M1: Região **Norte**; **10** escolas do pré-escolar ao secundário; **3453** alunos; **150** turmas; **319** professores; **126** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados **(R)** - **Muito Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Muito Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Muito Bom**
AE - M2: Região **Centro**; **12** escolas do pré-escolar ao secundário; **2463** alunos; **111** turmas; **219** professores; **85** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Bom**; Lliderança e Gestão (LG) - **Muito Bom TEIP**
AE - M3: Região **Sul**; **3** escolas do pré-escolar ao secundário; **2030** alunos; **81** turmas; **196** professores; **63** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Bom**
AE - M4: Região**Norte**; **4** escolas do pré-escolar ao secundário; **3186** alunos; **127** turmas; **276** professores; **82** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Muito Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Muito Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Muito Bom**
AE - P1: Região **Norte**; **12** escolas do pré-escolar ao secundário; **1321** alunos; **63** turmas; **136** professores; **96** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Suficiente**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Suficiente**; Liderança e Gestão (LG) - **Bom TEIP**
AE - P2: Região **Sul**; **5** escolas do pré-escolar ao secundário; **2590** alunos; **126** turmas; **227** professores; **77** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Bom TEIP**
AE - P3: Região **Sul**; **5** escolas do pré-escolar ao 3º ciclo (básica); **1267** alunos; **61** turmas; **128** professores; **50** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - Bom; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - Bom; Liderança e Gestão (LG) - Bom **TEIP**

Fonte: Própria

7.2.4. Apresentação e análise dos resultados no domínio da prestação do serviço educativo

Os dados mais completos do nosso estudo, relativos ao domínio da *prestação do serviço educativo*, podem ser consultados nos apêndices (apêndice L, cf. 159-177).

7.2.4.1. Planeamento e articulação – Apresentação dos dados

Na subcategoria da *gestão articulada do currículo* foram considerados, nos RAE em análise, três indicadores: o funcionamento dos departamentos curriculares e subestruturas, os planos de turma, e a articulação curricular. O *funcionamento das departamentos curriculares e subestruturas*, segundo a IGEC, estavam a funcionar bem

em **todos os AE** em estudo. Relativamente aos *planos de turma*, constatou-se que apenas o AE **M4** apresentou um funcionamento correto destes planos em todos os níveis de ensino; no AE **EC**, apenas no pré-escolar e no 1º ciclo os planos de turma funcionavam bem, nos restantes ciclos o seu funcionamento foi apenas satisfatório. Os planos de turma estavam a funcionar razoavelmente nos AE **P1**, **P2** e **P3**, e os planos de turma não funcionavam bem nos AE **M2** e **M3**. No RAE do AE **M1**, não foi fornecida esta informação. No que concerne à *articulação curricular*, é importante salientar que foram apontadas áreas de melhoria em seis AE, apenas aos AE **M1** e **M2** não foram apontadas AM neste item. Os que funcionavam melhor, apesar de terem sido apontadas também áreas de melhoria, ao nível da articulação curricular, foram os AE **M4** e **P1**. Os AE que foram indicados com um desempenho razoável, nos planos de turma, foram os **M1** e **M2**, sem área de melhoria e os AE **EC** e **M3**, a quem foi indicado área de melhoria.

Na subcategoria da *contextualização do currículo e da abertura ao meio*, foram considerados três indicadores: a transição entre ciclos, a interdisciplinaridade, e as atividades na/para a comunidade. Na *transição entre ciclos*, verificou-se que as melhores referências ocorreram nos relatórios dos AE **M1** e **P2**. Nos dos AE **EC**, **M3** e **P1**, foi referido que desenvolveram um trabalho razoável a este nível, com melhores resultados nuns ciclos do que noutros. Nos RAE dos AE **M2**, **M4** e **P3** não foi feita esta referência. No item *interdisciplinaridade*, o AE **M4** foi o que obteve o melhor desempenho e o AE **EC** esteve bem no pré-escolar e 1º ciclo, mas apenas razoável nos restantes. A interdisciplinaridade foi razoável nos AE **M2**, **P1**, **P2** e **P3** e não houve referência a este item nos relatórios dos AE **M1** e **M3**. Relativamente às *atividades na/para a comunidade*, destacam-se os AE **EC**, **M1** e **M2**, no trabalho desenvolvido pelas bibliotecas escolares; no PAA, os AE **M1** e **M2**; e a participação dos pais, no AE **M2**. Quanto ao AE **P3**, apenas existiu referência às visitas de estudo e nos relatórios dos AE **M3**, **M4**, **P1** e **P2**, não foi feita referência a estas atividades.

Na subcategoria da *utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos*, destacaram-se dois indicadores: a continuidade pedagógica e as atividades de receção. A *continuidade pedagógica* foi avaliada como positiva no AE **EC** e razoável no AE **P3**. Nos relatórios dos AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P2**, não foi feita qualquer referência a este item. Existiram *atividades de receção* aos alunos com os pais e EE e aos professores no AE **EC**; no AE **M4**, existiam atividades que asseguravam a transição aos

1º e 5º anos; e no AE **M3**, apenas foi referida a existência de atividades de integração. Esta informação não constou nos RAE dos AE **M1**, **M2**, **M3**, **P1**, **P2** e **P3**.

Quanto à subcategoria da *coerência entre o ensino e a avaliação*, foram considerados dois indicadores: os critérios de avaliação, e as modalidades e os instrumentos de avaliação. Quanto aos *critérios de avaliação* (CA), a sua abordagem foi diferente nos respetivos relatórios da IGEC. Assim, foi referido que no AE **EC**, os CA visavam contribuir para a regulação do ensino; no AE **M4**, foi salientado que estes eram trabalhados no CP; no AE **P1**, foram trabalhados nos departamentos curriculares e grupos disciplinares; e no AE **P3**, foi indicada uma avaliação em continuidade. Nos relatórios da IGEC dos AE **M1**, **M2**, **M3** e **P2**, não foi feita referência a este item. As *modalidades e os instrumentos de avaliação* foram abordados também de formas diferentes. No AE **EC**, essas modalidades foram diferentes e existiram também diferentes instrumentos; no AE **M4**, existiam diferentes modalidades nos domínios cognitivo, dos valores e das atividades; nos AE **P2** e **P3**, existiam várias modalidades que tinham por base a avaliação formativa; e no AE **M2**, apenas foi referida a articulação entre as educadoras e as atividades de animação de apoio à família (AAAF). Nos AE **M1**, **M3** e **P1** não constou esta informação nos seus RAE.

Na subcategoria do *trabalho cooperativo entre docentes* verificou-se que nos relatórios de em estudo foi realçado o *trabalho cooperativo entre os docentes*. Assim, no caso do AE **M4**, foi referida a existência de um bloco de 90' comum para os professores do mesmo grupo disciplinar e para os coordenadores dos DT; nos AE **EC** e **M1**, essa cooperação ocorria pela partilha de materiais, atividades e projetos; no AE **P3**, esse trabalho cooperativo ocorreu nos departamentos, conselhos de ano e nas equipas pedagógicas; no AE **M2**, essa colaboração verificou-se apenas entre os coordenadores dos DT e os docentes do departamento do 1º ciclo; e no AE **M3**, ocorreu entre as educadoras e os responsáveis das AAAF. Não houve referência a esta colaboração nos RAE dos AE **P1** e **P2**.

7.2.4.2. Planeamento e articulação – Análise dos dados

Na categoria do planeamento e articulação (quadro 15) existem cinco subcategorias indicadas pela IGEC. Na subcategoria da *gestão articulada do currículo* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos – resultados a alcançar* e *capacidade de pensamento estratégico do diretor – medidas a adotar* (LS), a IGEC considerou três

indicadores de análise. No funcionamento dos departamentos curriculares e das subestruturas e constatou-se que **todos os AE** estão a funcionar de forma eficaz. O segundo item de análise foram os planos de turmas, que foram realçados nos AE **EC** e **M4**; foram considerados razoáveis nos AE **P1**, **P2** e **P3**; funcionavam mal nos AE **M2** e **M3** e não foi feita referência a este propósito no relatório do AE **M1**. O terceiro indicador de análise foi o da articulação curricular, que funcionava bem nos AE **M4** e **P1**. No entanto, nos restantes AE, esta articulação funcionou melhor nuns ciclos e pior noutros. Não houve **PF** indicados, mas foram indicadas **AM** a **EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**.

Na subcategoria da *contextualização do currículo e abertura ao meio* (AEE)/*alargamento das fronteiras do AE – estabelecimento de parcerias estratégicas* e a *habilidade de influência e negociação do diretor – opções estratégicas* (LS), os RAE patenteavam três indicadores de análise. A transição entre ciclos, que foi considerada boa em dois AE **M1** e **P2**, razoável em três AE **EC**, **M3** e **P1** e sem referência nos AE **M2**, **M4** e **P3**. O segundo indicador foi o da interdisciplinaridade, que foi considerada boa no AE **M4**, razoável em cinco AE **EC**, **M2**, **P1**, **P2** e **P3** e NR em dois AE **M1** e **M3**. O último indicador de análise, as atividades na e para a comunidade, apenas se encontraram referências em quatro relatórios: AE **EC**, **M1**, **M2** e **P3**, faltando essa referência nos AE **M3**, **M4**, **P1** e **P2**. Não foram indicados **PF**, mas sim uma **AM** no AE (**M2**).

Na subcategoria da *utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* e a *capacidade de pensamento estratégico do diretor – estabelecimento de metas* (LS), foram identificados dois indicadores. A continuidade pedagógica que foi valorizada no AE **EC**, foi considerada razoável no AE **P3** e NR em seis AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P2**. O segundo indicador, as atividades de receção que ocorreram nos AE, onde os alunos com os pais e EE e aos professores foram envolvidos no AE **EC**; realizaram-se atividades de integração no AE **M3**; houve atividades de transição para os 1º e 5º anos no AE **M4**; e NR nos restantes cinco AE **M1**, **M2**, **P1**, **P2** e **P3**. Não foram indicados **PF** nem **AM**.

Na subcategoria da *coerência entre o ensino e a avaliação* (AEE)/*liderança para a aprendizagem dos alunos – resultados a alcançar* (LS), constam nos RAE dois indicadores. Os critérios de avaliação, apenas foram referidos em quatro AE **EC**, **M4**, **P1** e **P3** e nos restantes AE não houve referência **M1**, **M2**, **M3** e **P2**. O segundo indicador de análise foi o das modalidades e instrumentos de avaliação, que foram considerados pela

IGEC bons nos AE **EC**, **M4**, **P2** e **P3**, razoáveis nos AE **M2** e **M3** e não foram referidos nos AE **M1** e **P1**. Não houve **PF** nem **AM**.

Na subcategoria do *trabalho cooperativo entre docentes* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor – ações a adotar* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* (LS). O trabalho cooperativo entre docentes foi realçado em quatro AE **EC**, **M1**, **M4** e **P3**; foi considerado razoável em dois AE **M2** e **M3** e NR em outros dois, AE **P1** e **P2**. Foram indicados dois **PF** nos AE (**M1** e **M4**) e não houve **AM**.

Síntese do planeamento e articulação

No planeamento e articulação foi considerada a subestrutura da gestão articulada do currículo, onde os departamentos curriculares e as subestruturas organizacionais foram considerados que estavam a funcionar bem. Contudo, será necessário melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas ao nível da articulação curricular e dos planos de turma.

Na subcategoria da contextualização do currículo, verificou-se que quatro AE realizaram atividades na e para a comunidade, que a transição entre ciclos só foi boa em dois AE e que a interdisciplinaridade foi boa apenas num AE e razoável em cinco AE. No percurso escolar dos alunos, a continuidade pedagógica apenas foi referida em dois AE e as atividades de receção só foram referidas em três AE.

Na subcategoria da coerência entre o ensino e a avaliação foram referidos os critérios de avaliação em quatro AE e as modalidades e instrumentos de avaliação também em quatro AE (diferença num AE).

Quadro 15 – Matriz da análise documental do planeamento e articulação - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Planeamento e Articulação	Gestão Articulada do Currículo **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a alcançar **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Medidas a Adotar **(LS)**	**Eficaz funcionamento dos departamentos curriculares e subestruturas** (TODOS os AE) **Planos de turma**: Funcionam bem: **EC M4**; Razoavelmente: **P1 P2 P3** **Articulação curricular**: Boa **M4 P1 P2 P3**; Razoável: **EC M1 M2 M3 P2 P3** **PF: X**	**NR (M1):** Planos de turma e articulação curricular; **(M1)**: Planos de turma **Planos de turma:** Funcionam mal: **M2 M3** **AM: EC M2 M3 M4 P1 P2 P3**	**30 ITENS:** **M1** (7 itens) **P1** (5 itens) **P2** (5 itens) **M2** (4 itens) **M3** (4 itens) **M4** (3 itens) **P3** (2 itens) **EC** (0 itens)
		Contextualização do Currículo e Abertura ao Meio **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**	**Transição entre ciclos:** Bom **M1 P2**; Razoável **EC M3 P1** **Interdisciplinaridade:** Bom **M4**; Razoável **EC M2 P1 P2 P3** **Atividades na e para a comunidade: EC M1 M2 P3** **PF: X**	**NR (M2 M4 P3)**: Transição entre ciclos; **(M1 M3)**: Interdisciplinaridade; **(M3 M4 P1 P2)** Atividades na e para a comunidade **AM: M2**	
		Utilização da Informação sobre o Percurso Escolar dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Estabelecimento de metas **(LS)**	**Continuidade pedagógica:** Valorizada **EC**; Razoável **P3** **Atividades de receção:** Aos alunos com pais e EE e professores **EC**; atividades de integração **M3**; transição para os 1º ano e 5º anos **M4** **PF: X**	**NR** (M1 **M2 M3 M4 P1 P2**): Continuidade pedagógica; **(M1 M2 P1 P2 P3)**: Atividades de receção **AM: X**	
		Coerência entre Ensino e Avaliação **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a aalcançar (LS)	**Critérios de avaliação: EC M4 P1 P3** **Modalidades e instrumentos de avaliação:** Bom **EC M4 P2 P3**; Razoável **M2 M3** **PF: X**	**NR (M1 M2 M3 P2)**: Critérios de avaliação; **(M1 P1)**: Modalidades e instrumentos de avaliação **AM: X**	
		Trabalho Cooperativo Entre os Docentes **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Ações a adotar **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Trabalho cooperativo dos docentes:** realçado **EC M1 M4 P3**; Razoável **M2 M3** **PF: M1 M4**	**NR (P1 P2)**: Trabalho cooperativo dos docentes **AM: X**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.4.3. Práticas de ensino – Apresentação dos dados

Na subcategoria da *adequação das atividades educativas do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos* foram considerados dois indicadores: o currículo adequado às características dos alunos e a diferenciação pedagógica. No *currículo adequado às características dos alunos*, os dados mais significativos ocorreram em quatro AE: no AE **M2**, onde se realizaram concursos para incentivar os alunos com mais sucesso a ajudar os alunos com mais dificuldades; no AE **P2**, foi feita uma adequação das atividades dos alunos às medidas de promoção do sucesso, direcionadas para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem; no AE **M4**, foi verificada uma atenção atempada na identificação das dificuldades das crianças e dos alunos; no AE **M1**, constou que as atividades eram adequadas às crianças e aos alunos; no AE **EC**, o currículo foi adequado às crianças e aos alunos no pré-escolar e nos cursos profissionais; no AE **P1**, fizeram-se diagnósticos sobre as dificuldades e as potencialidades dos alunos; e no AE **P3**, o mesmo ocorreu ao nível dos processos. No relatório do AE **M3**, não foi feita referência a este indicador.

Na *diferenciação pedagógica* destacaram-se dois AE: o AE **P3**, onde foi identificado um trabalho individual e de pares, tutorias e grupos de homogeneidade; e o AE **M4**, onde se verificou a adequação dos processos de ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem. Quanto ao AE **EC**, a diferenciação pedagógica foi aí eficaz ao nível do pré-escolar e no ensino profissional, mas apenas razoável no ensino básico e no secundário regular; no AE **M1**, foi verificado que existiam planos de atividade dos grupos e das turmas; no AE **M2**, foi salientado o trabalho da disciplina de matemática, com o seu apoio ao estudo e o uso do *email* da turma; no AE **M3**, a diferenciação pedagógica foi apresentada como um desafio para os seus docentes; e no AE **P2**, a diferenciação pedagógica ainda foi avaliada como limitada. Este assunto não abordado no relatório da IGEC do AE **P1**.

Na subcategoria da *adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais* (NEE), foram considerados dois indicadores: o apoio aos alunos NEE e a taxa de sucesso dos alunos NEE. Quanto ao *apoio aos alunos NEE*, verificou-se que em **todos os AE** em estudo se promoveram boas respostas educativas às suas crianças e alunos com NEE. Contudo, foram indicadas respostas distintas: o AE **EC** mobilizou os docentes especializados, os professores e DT, na ligação com as famílias e com os parceiros da comunidade; no AE **M1**, a IGEC referiu

que a dinâmica de inclusão era um dos aspetos fulcrais na vida deste AE; no relatório do AE **M2**, foi realçada a interação da comunidade escolar com as suas quatro UAE (unidade de apoio especializado); no AE **M3**, existia uma articulação consistente entre os docentes, os técnicos e as famílias, resultando em respostas ajustadas aos seus alunos; o AE **M4** implementou PEIs (programas educativos individuais) com o envolvimento da educação especial, dos EE, do SPO, dos DT e dos docentes; no AE **P1** realizou-se um trabalho articulado e concertado por uma equipa multidisciplinar; no AE **P2**, ocorreu um trabalho em rede com as famílias e com os parceiros da comunidade; no caso do AE **P3**, existia uma continuidade educativa e de integração social e escolar dos jovens. Quanto ao indicador referente à *taxa de sucesso dos alunos NEE*, apenas em quatro dos relatórios houve a indicação desta informação, designadamente nos AE **EC**, **M3** e **P2**, as taxas de sucesso foram elevadas; e no AE **P3**, essas taxas foram razoáveis. Enquanto nos relatórios dos AE **M1**, **M2**, **M4** e **P1**, essas taxas não foram identificadas.

Na subcategoria da *exigência e incentivo à melhoria de desempenhos*, apenas foi referido o indicador das *iniciativas que valorizam as potencialidades dos alunos*. De um modo geral, os AE em estudo apresentaram iniciativas que valorizavam as potencialidades dos seus alunos por diferentes dinâmicas: no AE **EC**, através de projetos, clubes, concursos, olimpíadas, exposições e do festival da robótica; no AE **M1**, existia a atribuição de prémios de mérito e o projeto Erasmus+; no AE **M2**, havia a utilização das TIC, o concurso de PMat e os apoios ao estudo; no AE **M3,** promovia-se uma aprendizagem cooperativa com o apoio das TIC; no AE **M4**, existia um apoio individualizado e nas disciplinas de exame, existia um reforço de um tempo semanal a português e a matemática nos 2º e 3º ciclos; no AE **P1**, era realizado um diagnóstico das dificuldades e potencialidades dos alunos; no relatório do AE **P2** foi realçada a participação em concursos, exposições, olimpíadas e projetos; e no relatório do AE **P3**, não se encontrou referências neste âmbito.

Na subcategoria das *metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens*, foi identificado apenas um indicador relativo às *atividades práticas e experimentais* nos AE em estudo. Estas atividades existiam em **todos os AE** e ocorriam: desde o pré-escolar até ao secundário nos AE **EC**, **M1** e **M2**; funcionavam bem no pré-escolar e no secundário e razoavelmente no ensino básico no AE **M3**; foram referidos também projetos e atividades no AE **EC**, como era o caso do clube de ciências e tecnologia e da semana cultural científica; no AE **M1**, existia o clube da floresta urbana,

o clube de robótica e uma estufa; no AE **M2**, ocorriam visitas de estudo e existia uma horta pedagógica; no relatório do AE **M3**, foi referida a semana da ciência e as visitas de estudo; no AE **M4**, foi implementado o projeto de educação para a saúde, o canguru matemático e olimpíadas; no AE **P1**, existia o clube de ciência, a escola virtual e as TIC; no relatório do AE **P2**, foi indicado o laboratório aberto, o atelier de experiências divertidas e interativas, mas existia falta do trabalho prático curricular; e no relatório do AE **P3**, foi referida a ciberescola e o projeto ciência por miúdos.

Na subcategoria da *valorização da dimensão artística*, foram identificados vários *projetos e clubes*, concluindo-se que existia a valorização artística nos oito AE em estudo. Foram identificados clubes de música, teatro e artes nos AE **EC**, **M3**, **P1** e **P3**, de dança nos AE **M1**, **P1** e **P3** e de xadrez no AE **M1**. Foram também referidos, nos RAE da IGEC, o envolvimento do AE **EC** no plano nacional de cinema, o seu grupo vocal e a oficina de banda desenhada e ilustrações; no do AE **P1**, os projetos de origami e Erasmus+; no AE **P2**, existia o clube de fotografia e o projeto de arte na escola; e no AE **P3**, um projeto de jazz. Foram salientados ainda: os projetos, as atividades e as visitas de estudo no relatório do AE **M2**; a oferta diversificada nos AE **M3** e **M4**; a oferta de escola de música no 8º ano no AE **P1**; e a oficina de artes e de educação musical no AE **P3**. Quanto ao AE **M4**, foram salientadas as AEC nas áreas artísticas de teatro, dança e várias oficinas.

Na subcategoria da *rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens*, foram identificados dois indicadores de análise: a motivação para as aprendizagens e as atividades das bibliotecas escolares. A *motivação para as aprendizagens* foi realçada em **todos os relatórios dos AE** em estudo. No entanto, verificaram-se diferenças entre estes, designadamente atividades diversas no AE **P3**; atividades para a promoção da leitura nos AE **EC** e **M3**; atividades para a promoção do sucesso escolar no AE **M1**; medidas de apoio e acompanhamento dos alunos nos AE **M2** e **M4**; medidas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem no AE **P1**; e nas competências na língua portuguesa em espaços interativos, no AE **P2**. Ao nível das *atividades das bibliotecas escolares* (BE), a IGEC também realçou diversas atividades: entre as BE e as do concelho no relatório do AE **EC**; o trabalho em sala de aula das bibliotecas de turma no do AE **M3**; as dinâmicas de apoio ao currículo no AE **M4**; as dinâmicas de acesso ao conhecimento literário, científico, histórico e ambiental no AE

P3; a promoção da escrita, da literacia digital e da leitura no AE P1; e diversas atividades das BE nos AE M1 e P2. No AE M2 não foi referida informação a este respeito.

Na subcategoria do *acompanhamento e supervisão da prática letiva* foi abordada apenas a *supervisão da prática letiva*. Verificou-se que existia alguma observação da prática letiva no AE P2. Foi referido ainda que esta prática ocorria pontualmente no AE EC; no AE M2, apenas se realizava no grupo disciplinar de educação física; no AE M3, existiam experiências; e estava numa fase embrionária no 1º ciclo no AE P3. Nos restantes AE (M1, M4 e P1) não foi feita referência a este item nos respetivos relatórios. Em todos os AE em estudo, com exceção do AE P2, foi apontada, nesta subcategoria, uma área de melhoria.

7.2.4.4. Práticas de ensino – Análise dos dados

Na categoria das práticas de ensino (quadro 16) foram consideradas pela IGEC seis subcategorias. Na subcategoria da *adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos* (AEE)/*inclusão* e *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* (LS), foram identificados dois indicadores de análise. O currículo adequado às características dos alunos, onde **todos os AE**, com exceção do AE M3, promoveram esta adaptação, embora uns AE funcionassem melhor que outros. Quanto ao item da diferenciação pedagógica estiveram melhor três AE EC, M1 e M4, encontravam-se em desenvolvimento quatro AE M2, M3, P2 e P3 e NR no AE P1. Não foram indicados **PF** e houve uma **AM** indicada ao AE (M1).

Na subcategoria da *adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais - NEE* (AEE)/*inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* (LS), foi referido apenas um indicador relativo ao apoio aos alunos NEE, onde **todos os AE** trabalharam de forma cuidada com estes alunos. Quanto à taxa de sucesso dos alunos NEE, verificaram-se diferenças nos AE em estudo, tendo sido realçado o trabalho em três AE EC, M3 e P2, foi razoável no AE P3 e NR em três AE M1, M2, M4 e P1. Foram indicados três **PF** nos AE (M1, P1 e P2) e não houve **AM**.

Na subcategoria da *exigência e incentivo à melhoria do desempenho* (AEE)/*inclusão,* a *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* e a *capacidade de identificar e implementar prioridades para a melhoria da escola –*

cumprimento de metas (LS), houve um indicador que se verificou em **todos os AE** com exceção do AE **P3**, que foi o das iniciativas que valorizam as potencialidades dos alunos. O trabalho desenvolvido no programa Erasmus+ do AE **EC**, também promoveu a melhoria do desempenho dos seus alunos. Houve um **PF** identificado no AE (**M1**) e não houve **AM** indicadas.

Na subcategoria das *metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens* (AEE)/*inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos - medidas a adotar* (LS), foram referidos dois indicadores, o das atividades práticas e experimentais, que ocorreram desde o pré-escolar até ao secundário em apenas três AE **EC**, **M1** e **M2**; ocorreram nuns ciclos e noutros não, nos AE **M3** e **P2** e NR em três AE **M4**, **P1** e **P3**. O segundo item foi referente à existência de projetos e/ou clubes, que já existiam em **todos os AE** em estudo. Não houve **PF** identificados e houve duas **AM** indicadas nos AE (**P1** e **P3**).

Na subcategoria da *valorização da dimensão artística* (AEE)/*inclusão* e o *alargamento das fronteiras do AE – estabelecimento de parcerias estratégicas* (LS), verificou-se que **todos os AE** valorizaram a dimensão artística. Também foi indicada a importância do programa Erasmus+ no AE **P1**. Foram indicados três **PF** (**M2**, **M3** e **P3**) e não houve **AM** apontadas.

Na subcategoria da *rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens* (AEE)/*inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* (LS), a IGEC considerou dois indicadores, o da motivação para a aprendizagem que ocorreu em **todos os AE** e também o trabalho das bibliotecas escolares que ocorreu em **todos os AE**. Foram apontados dois **PF** a (**EC** e **M2**) e não houve **AM** indicadas.

Na subcategoria da *acompanhamento e supervisão da prática letiva* (AEE)/ *inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* (LS), verificou-se que a supervisão da prática letiva é apenas pontual em quatro AE **EC**, **M2**, **M3** e **P2**; embrionária no AE **P3** e em três AE **M1**, **M4** e **P1** NR. Não existem **PF** identificados e foram indicadas sete **AM** a (**EC**, **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**).

Síntese das práticas de ensino

Na categoria das práticas de ensino foram consideradas seis subcategorias. Na adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de

aprendizagem das crianças e dos alunos, foi possível constatar que o currículo estava a ser adequado aos alunos em quase todos os AE. Mas, na diferenciação pedagógica ainda se encontravam em desenvolvimento.

A adequação das respostas às crianças e aos alunos NEE, ocorreram efetivamente em **todos os AE**. Contudo, a taxa de sucesso destes alunos apenas foi indicada em quatro AE. Na subcategoria da exigência e incentivo à melhoria do desempenho, verificou-se que a maioria dos AE promoveram diferentes iniciativas que valorizaram as potencialidades dos seus alunos.

Quanto às metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, constatou-se que em **todos os AE** existem projetos e/ou clubes que promovem essas metodologias ativas e experimentais. Contudo, estas atividades práticas e experimentais ainda não são trabalhadas em todos os ciclos de ensino. **Todos os AE** em estudo valorizaram a dimensão artística.

A subcategoria da rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens aparenta estar completamente alcançada, uma vez que **todos os AE** em estudo conseguiram promover a motivação para a aprendizagem e atividades nas suas bibliotecas escolares. Na subcategoria do acompanhamento e supervisão da prática letiva, constatou-se que ainda se encontra numa fase de desenvolvimento, existindo cinco AE onde esta prática ocorreu de forma pontual ou embrionária. Esta subcategoria é realçada pela IGEC como de melhoria, uma vez que indicou sete AM, excetuando apenas o AE **P2**, que foi o único AE que começou a implementar esta prática no seguimento da sua última AEE.

Quadro 16 – Matriz da análise documental das práticas de ensino - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Práticas de Ensino	Adequação das Atividades Educativas e do Ensino às Capacidades e aos Ritmos de Aprendizagem das Crianças e dos Alunos **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**	**Currículo adequado às características dos alunos** (TODOS os AE exceção M3) **Diferenciação Pedagógica**: Destacam-se EC M1M3; Em desenvolvimento: M4 P1 P2 P3 **PF: X**	NR (M3): Currículo adequado às características dos alunos **Currículo adequado às características dos alunos:** Não ocorre em todos os ciclos: M2 P2 **Diferenciação Pedagógica:** Não ocorre: M4 P1 P2 P3 **AM:** M1	**12 ITENS:** M4 (3 itens) P1 (3 itens) M1 (2 itens) P3 (2 itens) M2 (1 item) M3 (1 item) EC (0 itens) P2 (0 itens)
		Adequação das Respostas Educativas às Crianças e aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**	**Apoio aos alunos com NEE:** (TODOS os AE) **Taxa de sucesso dos alunos NEE:** Elevadas EC M3 P2; Razoáveis P3 **PF:** M1 P1 P2	NR (M1 M2 M4 P1): Taxa de sucesso dos alunos NEE **AM: X**	
		Exigência e Incentivo à Melhoria de Desempenhos **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola - Cumprimento de metas **(LS)**	**Iniciativas que valorizam as potencialidades dos alunos** (TODOS os AE exceção P3) **Programa Erasmus+:** M1 **PF:** M1	NR (P3): Iniciativas que valorizam as potencialidades dos alunos **AM: X**	
		Metodologias Ativas e Experimentais no Ensino e nas Aprendizagens **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Medidas a adotar **(LS)**	**Atividades práticas e experimentais:** Do pré-escolar até ao secundário EC M1 M2; nuns ciclos sim e noutros não M3 P2 **Projetos e/ou clubes** (TODOS os AE) **PF: X**	NR (M4 P1 P3): Atividades práticas e experimentais. **AM:** P1 P3	
		Valorização da Dimensão Artística **(AE)** Inclusão **(LS)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)**	**Valorização da dimensão artística** (TODOS os AE) **Programa Erasmus+:** P1 **PF:** M2 M3 P3	**AM: X**	
		Rendibilização dos Recursos Educativos e do Tempo Dedicado às Aprendizagens **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**	**Motivação para a aprendizagem** (TODOS os AE) **Atividades da bibliotecas escolares** (TODOS os AE) **PF:** EC M2	**AM: X**	
		Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**	**Supervisão da prática letiva:** Pontual EC M2 M3 P2 **PF: X**	NR (M1 M4 P1): Supervisão da prática letiva; **Supervisão da prática letiva:** Embrionária: P3. **AM:** EC M1 M2 M3 M4 P1 P3	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.4.5. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens – Apresentação dos dados

Dentro desta categoria, encontramos a subcategoria da *diversificação das formas de avaliação*, onde se abordou os *tipos de avaliação*, que foram vários: formativa e sumativa nos AE **EC** e **M3**, acrescidas da autoavaliação no AE **P3**; diferentes modalidades de avaliação nos AE **M4** e **P2**; diagnóstica no AE **P1**; diagnóstica e outras formas no AE **M2**; e globalizante, interdisciplinar e transdisciplinar no AE **M1**.

Na subcategoria da *aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação,* considerou-se dois ondicadores: os critérios de avaliação e a aferição curricular. Os *critérios de avaliação* foram divulgados aos alunos e famílias nos AE **M1**, **M3** e **P3**; definidos em todos os níveis de educação e de ensino no AE **EC**; elaborados nos departamentos, nos grupos e no CP, no AE **P2**; e resultaram de uma ampla reflexão do corpo docente, no AE **M4**. No caso dos relatórios AE **M2** e **P1**, não se encontrou esta referência. Relativamente à *aferição curricular*, não constou dos RAE dos AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4** e **P1**. Nos restantes AE, a aferição curricular não foi considerada ser uma prática global. Assim, no AE **EC**, ocorria em alguns grupos de recrutamento por disciplina e ano de escolaridade; no relatório do AE **P3**, foi referida como uma valorização transversal socioafetiva e de avaliação diagnóstica, formativa e da autoavaliação; e no do AE **P2**, foi salientada a elaboração conjunta de provas, critérios de correção, instrumentos e práticas avaliativas.

Na subcategoria da *monitorização interna do desenvolvimento do currículo*, considerou-se apenas um indicador relativo às formas de monitorização e um indicador referente à taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nas *formas de monitorização*, a abordagem mais significativa ocorreu no AE **P3**, designadamente o seu trabalho ao nível do pré-escolar (auto e heteroavaliação), do 1º ciclo (elaboração conjunta de fichas e testes), dos 2º e 3º ciclos (matrizes de testes e planificações conjuntas). Nos relatórios dos AE **EC** e **P2**, foi referido que existia monitorização das suas planificações e das suas atividades; no AE **M3**, essa monitorização funcionava bem no pré-escolar e no secundário, mas apenas razoavelmente no básico; no AE **M4**, a monitorização dos resultados escolares permitiu a reorientação da ação educativa; a monitorização ocorreu em diversos momentos e em diferentes estruturas no AE **M1**; a monitorização ocorreu nos departamentos curriculares e grupos disciplinares, no AE **M2**; e no AE **P1** a monitorização ocorreu em diversos momentos, tendo em conta os seus planos de

trabalho, as planificações e a sua divulgação numa plataforma digital. Quanto à *taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagens*, apenas foi feita referência em dois relatórios: no do AE **P2**, que alcançou valores elevados nos 1º e 2º ciclos, razoáveis no 3º ciclo, mas não foi referido o secundário; e no AE **EC**, onde foi referido que ainda não existia sistematicidade para a determinação destas taxas de sucesso. Nos relatórios dos AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**, não constou informação a este propósito.

Na subcategoria da *eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar* foram considerados dois indicadores: os projetos e medidas de apoio ao sucesso, e a diversidade da oferta formativa. Nos *projetos e medidas de apoio ao sucesso*, destacaram-se três AE: o AE **P1**, que promovia assessorias, apoio educativo individualizado, metodologias Fénix, tutorias pedagógicas e sessões +sucesso; o AE **EC**, que desenvolvia os seus projetos Saber+ e as suas subestruturas PPF (preparação da prova final) e PPE (preparação para exame), o projeto Desafios que foi concebido para melhorar os resultados escolares; no AE **P2**, existia uma organização diferenciada do grupo turma, do par pedagógico e do apoio educativo; no AE **M2**, o apoio ao sucesso escolar ocorria no grupo de português; no AE **P3**, esse apoio funcionava recorrendo a planos de acompanhamento pedagógico e a aulas de apoio. Nos relatórios dos AE **M1**, **M3** e **M4**, não se registaram informações semelhantes. Quanto à *diversidade da oferta educativa e formativa*, apenas foi referida em três AE **M1**, **M3** e **P1**. Nos AE **EC**, **M2**, **M4**, **P2** e **P3**, não consta referência semelhante nos respetivos RAE.

Na subcategoria da *prevenção da desistência e do abandono*, foram consideradas dois indicadores: as formas de controlo dos alunos em situações de risco e os projetos de apoio. Quanto às *formas de controlo dos alunos em situações de risco*, constatou-se que este controlo não foi referido no RAE do AE **M1**, mas sim nos restantes sete. No do AE **EC**, foi referido que existia uma atuação célere e concertada da direção, dos professores, dos DT, da psicóloga, da CPCJ e da Equipa S; no do AE **M2**, que existiam parceiros internos e externos no apoio comportamental e no risco de abandono; no do AE **M3**, foi realçada a sua oferta formativa e as entidades parceiras; no AE **M4**, existiram práticas de acompanhamento e orientação vocacional; no AE **P1**, ocorriam várias ações com o apoio de parceiros, estruturas e entidades; no AE **P2**, verificaram-se várias formas integradas no âmbito do plano plurianual de melhoria; e no AE **P3**, a intervenção ocorria com a colaboração dos DT, dos EE, das equipas multidisciplinares, da associação EPIS e da CPCJ. Relativamente aos *projetos de apoio,* foram destacados

os AE **EC**, onde existiam vários projetos: expectativas e rumos, orientar-me desde pequeno e a equipa S; o AE **P2**, que contava com o apoio do GAAF e a mediação de conflitos, a EPIS, as famílias, a CPCJ e o SPO; o AE **M4** contava com o apoio do SPO, da CPCJ e de uma associação de solidariedade; o AE **P1** contava com a colaboração do GAAF e do SPO; o AE **P3** tinha o apoio da EPIS e do SPO; e o AE **M2**, contou com o apoio do GAAF e do SPO. Relativamente aos AE **M1** e **M3**, não existiu esta referência neste item nos respetivos relatórios.

7.2.4.6. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens - Análise dos dados

No domínio da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens (quadro 17) existem cinco subcategorias indicadas pela IGEC. Na subcategoria da *diversificação das formas de avaliação* (AEE)/ *inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos – resultados a alcançar* (LS), verificou-se a existência de diferentes tipos de avaliação em **todos os AE**. Não existiram **PF** nem **AM**.

Na subcategoria da *aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação* (AEE)/ *inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* (LS), foram considerados dois indicadores de análise. O primeiro foi referente aos critérios de avaliação, verificando-se que em cinco AE **EC**, **M1**, **M3**, **M4** e **P3** tinham sido elaborados pelos departamentos curriculares, pelos grupos disciplinares e divulgados aos alunos e famílias. Contudo, essa informação não constou nos RAE de três AE **M2**, **P1** e **P2**. O segundo item foi relativo à aferição curricular, que só foi referida em dois AE **EC** e **P3**, nos restantes isso não ocorreu **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P2**. Não foram indicados **PF** nem **AM**.

Na subcategoria da *monitorização interna do desenvolvimento curricular* (AEE)/ *inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos – cumprimento de metas* (LS), a IGEC considerou dois indicadores, a monitorização interna nos diferentes ciclos e de diferentes formas, que se verificou em **todos os AE**, e a taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, que foi apenas referida em dois relatórios, no do AE **P2** (razoável) e no AE **EC** (fraco). Nos restantes AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3** NR. Houve um **PF** identificado no AE (**M4**) e duas AM apontadas aos AE (**M1** e **M2**).

Na subcategoria da *eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar* (AEE)/*inclusão*, a *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar*

(LS), foram indicados dois indicadores, o dos projetos e medidas de apoio ao sucesso com várias iniciativas, referidos em cinco AE: **P1** (5); **EC**, **P2** e **P3** (2); **M2** (1). Nos restantes AE **M1**, **M3** e **M4** NR. O segundo item foi o da diversidade da oferta educativa/formativa, que apenas foi indicado em três AE **M1**, **M3** e **P1**, nos restantes foi NR **EC**, **M2**, **M4**, **P2** e **P3**. Houve dois PF identificados (**M3** e **P2**) e duas AM apontadas (**M3** e **P3**).

Na subcategoria da *prevenção da desistência e do abandono* (AEE)/*inclusão* e a *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* (LS), foram referidos pela IGEC três indicadores. As formas de controlo dos alunos em situação de risco, que contou com o apoio dos parceiros locais, em cinco AE **EC**, **M2**, **M3**, **P1** e **P3**, da orientação vocacional em dois AE **M4** e **P2** e NR no AE **M1**. Quanto aos projetos de apoio foram indicados três projetos no AE **EC**, nos AE **M2**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3** foram referidos gabinetes de apoio aos alunos e às famílias (GAAF) e NR nos AE **M1** e **M3**. Foram indicados pela IGEC três **PF** nos AE (**EC**, **P2** e **P3**) e não houve a indicação de **AM**.

Síntese da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

Na subcategoria da diversificação das formas de avaliação constatou-se que **todos os AE** diversificaram as suas formas de avaliar. Quanto à aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, verificou-se que na maioria dos AE estes foram elaborados nos departamentos curriculares e grupos disciplinares, e divulgados aos alunos e famílias. Mas, no caso da aferição curricular, apenas foi referida em dois relatórios.

Na subcategoria da monitorização interna do desenvolvimento curricular, verificou-se que **todos os AE** promoveram esta monitorização interna nos diferentes ciclos e de diferentes formas. Contudo, a taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem não foi referida na maioria dos AE em estudo.

Ao nível da eficácia das medidas de promoção do sucesso, constatou-se que vários AE já implementam projetos e medidas de apoio ao sucesso. Relativamente à diversidade da oferta educativa/formativa, apenas foi abordada em três AE.

Na prevenção da desistência e do abandono escolar, foi possível verificar que no controlo dos alunos em situação de risco, tiveram apoio de parceiros locais cinco AE e em dois AE o apoio foi ao nível da orientação vocacional. Foram referidos também projetos de apoio aos alunos e famílias em seis AE.

Quadro 17 – Matriz da análise documental da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens	Diversificação das Formas de Avaliação **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Resultados a alcançar **(LS)**	**Diferentes tipos de avaliação** (**TODOS** os AE) **PF: X**	**AM: X**	**26 ITENS:** **M4** (5 itens) **M1** (4 itens) **M2** (4 itens) **M3** (4 itens) **P1** (3 itens) **P2** (3 itens) **P3** (2 itens) **EC** (1 item)
		Aferição dos Critérios e dos Instrumentos de Avaliação **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**	**Critérios de avaliação:** Elaborados pelos DC e GD e divulgados aos alunos e famílias **EC M1 M3 M4 P3** **Aferição curricular:** Alguns grupos disciplinares **EC**; Valorização transversal socioafetiva **P3** **PF: X**	**NR** (**M2 P1 P2**): Critérios de avaliação; (**M1 M2 M3 M4 P1 P2**): Aferição curricular **AM: X**	
		Monitorização Interna do Desenvolvimento do Currículo **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Cumprimento de metas **(LS)**	**Monitorização interna:** nos diferentes ciclos e de diferentes formas (**TODOS** os AE) **Taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem:** Razoável **P2** **PF: M4**	**NR** (**M1 M2 M3 M4 P1 P3**): Taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem **Taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem**: Insuficiente: **EC** **AM: M1 M2**	
		Eficácia das Medidas de Promoção do Sucesso Escolar **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estartégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Projetos e medidas de apoio ao sucesso EC** (3); **M2** (1); **P1** (5); **P2** (3); **P3** (2) **Diversidade da oferta educativa/formativa: M1 M3 P1** **PF: M3 P2**	**NR** (**M1 M3 M4**): Projetos e medidas de apoio ao sucesso; (**EC M2 M4 P2 P3**): Diversidade da oferta educativa/formativa **AM: M3 P3**	
		Prevenção da Desistência e do Abandono **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégicas **(LS)**	**Formas de controlo dos alunos em situação de risco:** Apoio de parceiros locais **EC M2 M3 P1 P3**; Orientação vocacional/ ações **M4 P2** **Projetos de Apoio: EC** (3 P. específicos) e **Gabinetes de Apoio: M2 M4 P1 P2 P3** **PF: EC P2 P3**	**NR** (**M4**): Formas de controlo dos alunos em situação de risco; (**M1 M3**): Projetos/Gabinetes de Apoio **AM: X**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.4.7. Domínio da prestação do serviço educativo - Pontos fortes e áreas de melhoria

A tabela 5 apresenta a sistematização dos pontos fortes e áreas de melhoria apontados nos oito RAE da IGEC em estudo relativamente ao domínio da prestação do serviço educativo, suas categorias, subcategorias/indicadores. Aí pode-se constatar que foram identificados quinze pontos fortes (PF), quatro pontos fracos superados, dois pontos fracos parcialmente superados, um constrangimento resolvido, um ponto fraco não cabalmente superado, um ponto fraco não superado e dezoito áreas de melhoria (AM).

Na categoria do *planeamento e articulação*, não foram apontados PF nem AM em duas subcategorias: na da utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos e a da coerência entre ensino e avaliação. Na subcategoria da gestão articulada do currículo, foram apontadas seis AM (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**), um ponto fraco não cabalmente superado (**EC**), um ponto fraco superado (**P3**) e um ponto fraco parcialmente superado (**P1**); na subcategoria da contextualização do currículo e abertura ao meio, foi identificado um ponto fraco parcialmente superado (**P1**) e apontada uma AM (**M2**); na subcategoria do trabalho cooperativo entre os docentes, foram apontados dois PF (**M1** e **M4**).

Quanto à categoria das *práticas de ensino*, em todas as categorias foram apontados PF e/ou AM. Na subcategoria da adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e alunos, foram apontadas duas AM (**EC** e **M1**); na subcategoria da adequação das respostas educativas às crianças e alunos NEE foram identificados três PF (**M1**, **P1** e **P2**) e apontada uma AM (**P3**); na subcategoria da exigência e incentivo à melhoria dos desempenhos, foi indicado apenas um PF (**M1**); na subcategoria das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens, foram apontadas duas AM (**P1** e **P3**) e um ponto fraco superado (**EC**); na subcategoria da valorização da dimensão artística, foram identificados três PF (**M2**, **M3** e **P3**); na subcategoria da rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens, foram apontados dois PF (**EC** e **M2**); e na subcategoria do acompanhamento e supervisão da prática letiva, foram apontadas sete AM (**EC**, **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**), dois pontos fracos superados (**P2**) e um ponto fraco não recuperado (**M4**).

Na categoria da *monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, foram identificados seis PF e apontadas quatro AM. Nas subcategorias da diversificação

das formas de avaliação e da aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação, não foram indicados PF nem AM. Na subcategoria da monitorização interna do desenvolvimento do currículo, foram identificados um PF (**M4**), um ponto fraco recuperado (**P2**) e duas AM (**M1** e **M2**); na subcategoria da eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar, foram apontados dois PF (**M3** e **P2**) e duas AM (**M3** e **P3**); e na subcategoria da prevenção da desistência e do abandono existiram, três pontos PF (**EC**, **P2** e **P3**) e um constrangimento resolvido (**EC**).

Tabela 5 – Prestação do serviço educativo – Pontos fortes e áreas de melhoria

Temas	Categorias	Subcategorias	**Comparação das Unidades de Registo - PONTOS FORTES:** **RAE - EC** (Estudo de Caso) **RAE - M1; RAE - M2; RAE - M3; RAE - M4** (Melhores nos Rankings) **RAE - P1; RAE - P2; RAE - P3** (Piores nos Rankings)	**Comparação das Unidades de Registo - ÁREAS DE MELHORIA:** **RAE - EC** (Estudo de Caso) **RAE - M1; RAE - M2; RAE - M3; RAE - M4** (Melhores nos Rankings) **RAE - P1; RAE - P2; RAE - P3** (Piores nos Rankings)
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	**Planeamento e Articulação**	Gestão Articulada do Currículo **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretorr **(LS)**	**MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - P2: Pontos Fracos parcialmente superados** (frágil articulação vertical no âmbito da gestão curricular entre os vários níveis de educação e ensino, o que dificulta a sequencialidade das aprendizagens) e (ausência de articulação entre as atividades de enriquecimento curricular e as áreas curriculares) **RAE - P3: Ponto Fraco superado** (inexistência de práticas de reflexão sobre os resultados o que inviabiliza a redefinição de estratégias com vista à sua melhoria)	**RAE - EC: Área de Melhoria** (consolidação da articulação curricular) **RAE - M2: Área de Melhoria** (organização dos planos das turmas) **RAE - M3: Área de Melhoria** (gestão horizontal e vertical do currículo) **RAE - M4: Área de Melhoria** (aprofundamento da articulação curricular horizontal e vertical) **RAE - P1: Área de Melhoria** (aprofundamento da articulação vertical do currículo) **RAE - P2: Área de Melhoria** (formalização da articulação vertical do currículo) **RAE - P3: Área de Melhoria** (aprofundamento das práticas de articulação curricular, vertical e horizontal) **LIGEIRAS MELHORIAS - PERMANÊNCIA dos PONTOS FRACOS - CONSTRANGIMENTOS - OPORTUNIDADES das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Pontos Fracos não foram cabalmente superados** (falta de articulação interdisciplinar" e "curricular (..), o que dificulta a sequencialidade das aprendizagens) e (inexistência de documentos estruturantes orientadores da ação educativa e formativa enquanto "instrumento de gestão curricular")
		Contextualização do Currículo e Abertura ao Meio **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação **(LS)**	**MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - P3: Ponto Fraco parcialmente superado** (articulação entre departamento e atividades das AEC no 1º ciclo)	**RAE - M2: Área de Melhoria** (ações articuladas entre anos de escolaridade)
		Utilização da Informação sobre o Percurso Escolar dos Alunos **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**		
		Coerência entre Ensino e Avaliação **(AE)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos (LS)		
		Trabalho Cooperativo Entre os Docentes **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**	**RAE - M1: Ponto Forte** (trabalho cooperativo entre docentes) **RAE - M4: Ponto Forte** (trabalho colaborativo entre docentes da educação-pré escolar e do 1º ciclo)	
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	**Práticas de Ensino**	Adequação das Atividades Educativas e do Ensino às Capacidades e aos Ritmos de Aprendizagem das Crianças e dos Alunos **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**		**RAE - M1: Área de Melhoria** (planificação do currículo) **LIGEIRAS MELHORIAS - PERMANÊNCIA dos PONTOS FRACOS - CONSTRANGIMENTOS - OPORTUNIDADES das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Ponto Fraco não foi superado** (pouco recurso a práticas de diferenciação pedagógica na sala de aula, como contributo para a melhoria das aprendizagens)
		Adequação das Respostas Educativas às Crianças e aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**RAE - M1: Ponto Forte** (trabalho da educação especial) **RAE - P1: Ponto Forte** (práticas inclusivas transversais a toda a comunidade escolar) **RAE - P2: Ponto Forte** (trabalho dos profissionais da educação especial e dos serviços técnico-pedagógicos)	
		Exigência e Incentivo à Melhoria de Desempenhos **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola **(LS)**	**RAE - M1: Ponto Forte** (relação do saber com a preparação dos alunos)	
		Metodologias Ativas e Experimentais no Ensino e nas Aprendizagens **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Ponto Fraco superado** (ensino experimental com pouca expressão, sobretudo nos 2º e 3º ciclos, condicionando o desenvolvimento do espírito científico)	**RAE - P1: Área de Melhoria** (desenvolvimento das metodologias ativas, das práticas laboratoriais e das atividades experimentais) **RAE - P3: Área de Melhoria** (disseminação e sistematização das atividades laboratoriais e experimentais)
		Valorização da Dimensão Artística **(AE)** Inclusão **(LS)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas **(LS)**	**RAE - M2: Ponto Forte** (valorização da dimensão artística) **RAE - M3: Ponto Forte** (vertente artística do currículo) **RAE - P3: Ponto Forte** (implementação de projetos e de clubes)	
		Rendibilização dos Recursos Educativos e do Tempo Dedicado às Aprendizagens **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**RAE - EC: Ponto Forte** (funcionamento das bibliotecas escolares) **RAE - M2: Ponto Forte** (ação das bibliotecas escolares)	
		Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - P2: Pontos Fracos recuperados** (não implementação da observação de aulas no âmbito da supervisão da prática letiva como estratégia de melhoria) e (supervisão da prática letiva em sala de aula não está implementada, estando apenas previstos mecanismos de acompanhamento para as dificuldades identificadas ao nível do desempenho docente)	**RAE - EC: Área de Melhoria** (implementação da supervisão da prática letiva) **RAE - M1: Área de Melhoria** (supervisão da prática letiva) **RAE - M2: Área de Melhoria** (observação e partilha de aulas num plano de supervisão colaborativa) **RAE - M3: Área de Melhoria** (acompanhamento e supervisão da prática letiva) **RAE - M4: Área de Melhoria** (acompanhamento e supervisão da prática letiva) **RAE - P1: Área de Melhoria** (implementação de mecanismos de supervisão da prática letiva) **RAE - P3: Área de Melhoria** (generalização de mecanismos sistemáticos de supervisão da prática letiva) **LIGEIRAS MELHORIAS - PERMANÊNCIA dos PONTOS FRACOS - CONSTRANGIMENTOS - OPORTUNIDADES das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - M4: Ponto Fraco não recuperado** (adequação do processo de ensino e de formação entre pares, com impacto no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas pedagógicas)
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	**Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens**	Diversificação das Formas de Avaliação **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**		
		Aferição dos Critérios e dos Instrumentos de Avaliação **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**		
		Monitorização Interna do Desenvolvimento do Currículo **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**RAE - M4: Ponto Forte** (monitorização dos resultados escolares) **MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - P2: Ponto Fraco (recuperado)** (falta de monitorização sistemática de todas as medidas de apoio educativo e a reduzida eficácia dos planos de acompanhamento e de recuperação)	**RAE - M1: Área de Melhoria** (reflexão sobre os fatores do (in)sucesso) **RAE - M2: Área de Melhoria** (identificação dos fatores que condicionam os resultados)
		Eficácia das Medidas de Promoção do Sucesso Escolar **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**	**RAE - M3: Ponto Forte** (oferta educativa abrangente) **RAE - P2: Ponto Forte** (oferta formativa diversificada e abrangente)	**RAE - M3: Área de Melhoria** (definição de estratégias e de medidas de promoção do sucesso educativo) **RAE - P3: Área de Melhoria** (reajustamento e consolidação das medidas de promoção do sucesso escolar)
		Prevenção da Desistência e do Abandono **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**	**RAE - EC: Ponto Forte** (trabalho realizado no âmbito do serviço de psicologia e orientação) **RAE - P2: Ponto Forte** (resolução e prevenção de situações de risco de integração social e escolar) **RAE - P3: Ponto Forte** (prevenção e resolução dos casos de abandono escolar) **MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Constrangimento resolvido** (inexistência de orientação vocacional)	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa (AE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes (PF) da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (AE - IGEC); Áreas de Melhoria (AM) da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (AE - IGEC); Referência em Subcategorais Diferentes (RSD); Não foi Referido (NR); Expressão Retirada do Contexto (XXXXX).

AE - EC: Região **Sul**; **9** escolas do pré-escolar ao secundário; **3091** alunos; **126** turmas; **242** professores; **81** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (**R**) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (**PSE**) - **Bom**; Liderança e Gestão (**LG**) - **Bom**
AE - M1: Região **Norte**; **10** escolas do pré-escolar ao secundário; **3453** alunos; **150** turmas; **319** professores; **126** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (**R**) - **Muito Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Muito Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Muito**
AE - M2: Região **Centro**; **12** escolas do pré-escolar ao secundário; **2463** alunos; **111** turmas; **219** professores; **85** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Muito Bom TEIP**
AE - M3: Região **Sul**; **3** escolas do pré-escolar ao secundário; **2030** alunos; **81** turmas; **196** professores; **63** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - Bom; Liderança e Gestão (LG) - **Bom**
AE - M4: Região**Norte**; **4** escolas do pré-escolar ao secundário; **3186** alunos; **127** turmas; **276** professores; **82** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Muito Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Muito Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Muito Bon**
AE - P1: Região **Norte**; **12** escolas do pré-escolar ao secundário; **1321** alunos; **63** turmas; **136** professores; **96** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Suficiente**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Suficiente**; Liderança e Gestão (LG) - **Bom TEIP**
AE - P2: Região **Sul**; **5** escolas do pré-escolar ao secundário; **2590** alunos; **126** turmas; **227** professores; **77** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Bom TEIP**
AE - P3: Região **Sul**; **5** escolas do pré-escolar ao 3º ciclo (básica); **1267** alunos; **61** turmas; **128** professores; **50** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - Bom; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - Bom; Liderança e Gestão (LG) - Bom **TEIP**

Fonte: Própria

7.2.5. Apresentação e análise dos resultados no domínio da liderança e gestão

Os dados mais completos do nosso estudo, relativos ao domínio da *Liderança e gestão*, podem ser consultados nos apêndices (apêndice L, cf. 178-201).

7.2.5.1. Liderança – Apresentação dos dados

Na categoria da liderança foram consideradas cinco subcategorias de análise. A primeira é a da *visão estratégica do diretor e o fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola*, os focos dos RAE foram para os seus documentos orientadores, tendo por base o seu projeto educativo (PE), o regulamento interno (RI), o plano anual de atividades (PAA) e outros documentos. Quanto ao indicador referente ao *projeto educativo*, verificou-se que apenas em três RAE existiu a referência ao lema do AE, à visão e à missão: no AE **EC**, o seu lema era "motivar, unir e cooperar para o sucesso" (p.8); no AE **P2**, o lema era "JUNTOS Construímos Sucesso" (p.9); e no AE **P3**, o seu lema era "Esta escola é melhor porque eu estou cá!" (p.9). Nos RAE dos AE **M2**, **M3** e **M4**, foram apresentadas a visão e a missão e nos RAE dos AE **M1** e **P1**, só é feita referência à sua visão. No indicador referente ao r*egulamento interno e outros documentos*, verificou-se que o RI foi valorizado no relatório do AE **M1** e o PAA referido nos RAE dos AE **EC** e **M4**, sendo que no AE **M4**, foram também realçados outros documentos. No caso do RAE do AE **P3**, apenas foi referido que o conselho geral (CG) dava um contributo positivo a este AE. Quanto aos AE **M2**, **M3**, **P1** e **P2**, não foi referida qualquer informação sobre estes documentos

Na subcategoria da *valorização das lideranças intermédias*, apenas foi indicado um indicador o das *lideranças intermédias*, que foram valorizadas em **todos os AE** em estudo, embora de formas distintas: no AE **EC**, foi realçada a liderança da diretora que era sensível à dimensão pessoal e humana, conduzindo ao empenho das lideranças intermédias; no AE **M1**, estas lideranças eram valorizadas pela direção e pelos pares; no AE **M2**, a liderança do AE promovia a corresponsabilização das estruturas de gestão intermédia; no AE **M3**, foi referido que a diretora valorizava as lideranças intermédias, dando-lhes autonomia; no AE **M4**, existia uma cultura de compromisso e participação, sendo as suas lideranças intermédias ativas e reconhecidas pela direção; no AE **P1**, estas lideranças eram apoiadas e valorizadas; no AE **P2**, estas eram colaborativas, empenhadas

e disponíveis; e no AE **P3**, as lideranças intermédias eram valorizadas pela direção, na sua trajetória da mudança para a melhoria.

Na subcategoria do *desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras* foram identificados dois indicadores: as parcerias e protocolos, e o programa Erasmus+. Ao nível das *parcerias e protocolos*, foram realçados pontos fortes em **todos os AE**. Assim, no AE **EC**, existiam numerosas parcerias câmara municipal (CM); juntas de freguesias; empresas; e associações desportivas e recreativas; no AE **M1**, existiam projetos em parceria com entidades locais e uma estreita ligação com os pais e EE; no AE **M2**, eram estabelecidos protocolos com múltiplas entidades (CM; institutos politécnicos; santa casa da misericórdia; unidade de saúde; e a APACDM); no AE **M3**, existiam diversas parcerias com instituições/empresas e adesão a projetos nacionais e internacionais; o AE **M4** rentabilizava diversas parcerias e protocolos com instituições e serviços locais (CM e entidades públicas e privadas); no AE **P1**, existiam protocolos e parcerias com diferentes entidades e empresas e um projeto de férias divertidas; no RAE do AE **P2**, também foi realçada a multiplicidade de projetos, parcerias e formas de colaboração (CM e empresas) e a participação no programa *Comenius*; no AE **P3**, verificava-se um amplo conjunto de parcerias com entidades públicas e privadas, autarquias, APEE e clubes desportivos.

Quanto ao *programa Erasmus+*, foi apenas referido no RAE do AE **EC**, tendo sido realçada a importância da formação em contexto de trabalho, em vários países europeus, dos alunos dos cursos profissionais e vocacionais do secundário que valorizavam estas ofertas formativas e a melhoria dos desempenhos destes alunos. Ocorria também o acolhimento de alunos estrangeiros neste AE, o que valorizava a sua dimensão intercultural.

Na subcategoria da *motivação das pessoas e gestão de conflitos*, foram apresentados dois indicadores: a motivação das pessoas e o clima educativo. A *motivação das pessoas* foi mais realçada em três AE: no AE **EC**, as interações positivas, de entreajuda e o sentimento de segurança da comunidade educativa, que se repercutia no clima educativo; no AE **M1**, a diretora era apoiada por uma equipa motivada que conhecia as dimensões e os objetivos organizacionais; e no AE **M3**, as visitas frequentes às várias escolas cimentava o espírito de agrupamento. No RAE do AE **M4**, apenas foi referido o sentido de coesão institucional e no do AE **P3**, a referência foi para a coesão e o sentido de pertença. O *clima educativo* foi referido em cinco AE: no AE **EC**, foram referidas as

interações positivas e de entreajuda; no AE **P1**, foi dito que era aberto e dialogante e promovia uma relação de confiança entre todos; no AE **M4**, existia um trabalho articulado e colaborativo; no AE **M2**, foi referido o trabalho colaborativo e melhorias; e no do AE **M3**, que apresentava uma cultura de agrupamento, embora com evidentes resistências.

Na subcategoria da *mobilização dos recursos da comunidade educativa*, foram apresentados três indicadores: a abertura à comunidade, a mobilização dos recursos e os projetos com a comunidade. A maioria dos AE em estudo demonstravam a sua *abertura à comunidade*. As referências que constam nos relatórios da IGEC analisados foram que: existia abertura à comunidade no AE **EC**; existiam protocolos com múltiplas entidades, no AE **M2**; a abertura, a disponibilidade e o empenho eram valorizados pela maioria dos elementos da comunidade educativa, no AE **M3**; existia abertura a entidades públicas e privadas locais, no AE **M4**; que existiam protocolos e parcerias com diferentes entidades e empresas, no AE **P1**; existia uma boa imagem do AE ao nível das parcerias, da inclusão e da oferta formativa, no AE **P2**; que se verificavam parcerias com entidades públicas e privadas, e com a participação dos pais e EE, no AE **P3**. No caso do AE **M1**, não existiram ações promovidas pela totalidade da comunidade educativa.

A *mobilização dos recursos* disponíveis na comunidade, potenciadores da ação educativa constaram nos RAE dos AE **EC**, **M2** e **P3**. A utilização dos espaços de forma equilibrada e adequada constou do RAE do AE **M1**, a distribuição equitativa dos equipamentos e recursos pelos estabelecimentos de ensino foi referida no RAE do AE **P1** e a requalificação do parque escolar no RAE do AE **P2**. Nos RAE dos AE **M3** e **M4**, não se encontraram referências a este item. Quanto aos *projetos com a comunidade*, destacaram-se: no AE **EC**, o seu projeto "Vamos Todos Renovar a Escola" que contou com o apoio de vários parceiros locais, e a promoção das AEC que teve o apoio da federação das APEE deste AE; no AE **P3**, foram identificadas atividades e ações (baile da pinha; noite de fadas; ciclo das famílias; o dia das famílias felizes); no AE **M2**, foi registada a dinamização de projetos e atividades locais da comunidade; no AE **M1**, existiam projetos em parceria com entidades locais da comunidade; no AE **M3**, eram implementados projetos e atividades nas escolas (publicação de histórias a três mãos); e no RAE do AE **M4**, foi referida apenas a existência de alguns projetos, como o programa municipal de saúde escolar. No caso dos RAE dos AE **P1** e **P2**, nada foi referido a este respeito.

7.2.5.2. Liderança – Análise dos dados

Na categoria da liderança (quadro 18) existem cinco subcategorias indicadas pela IGEC. Na subcategoria da *visão estratégica do diretor* e do *fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor – opções estratégicas*, *capacidade de planear e estabelecer metas e objetivos – estabelecimento de metas a alcançar* e *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* (LS), foram indicados três indicadores de análise. Quanto ao projeto educativo (PE) a informação foi um pouco distinta nos diferentes RAE. Apenas em três AE **EC**, **P2** e **P3** houve referência ao seu lema, visão e missão, em três AE **M2**, **M3** e **M4** foram referidas a visão e a missão, e nos AE **M1** e **P1**, apenas constou a visão. O segundo indicador considerado pela IGEC foi relativo ao regulamento interno (RI) e a outros instrumentos, que apenas constaram em três AE **EC**, **M1** e **M4**, nos outros AE **M2**, **M3**, **P1**, **P2** e **P3**, não houve esta referência (NR). O terceiro indicador considerado foi o das metas do PE, tendo estas sido cabalmente apresentadas em cinco AE **EC**, **M2**, **P1**, **P2** e **P3**; não foram claros no AE **M1**, foram inexistentes no AE **M3** e NR no AE **M4**. Houve seis **PF** identificados nos AE (**M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**) e uma **AM** apontada ao AE (**M3**).

Na subcategoria da *valorização das lideranças intermédias* (AEE)/*valorização das lideranças intermédias, definição de responsabilidades – opções estratégicas* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* (LS), foi considerado apenas o indicador da valorização das lideranças intermédias, tendo-se verificado esta valorização em **todos os AE**. Não se registaram **PF** nem **AM**.

Na subcategoria do *desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras* (AEE)/*alargamento das fronteiras do AE – estabelecimento de parcerias estratégicas, comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* e a *habilidade de influência e negociação do diretor* (LS), constou nos relatórios em estudo que **todos os AE** estabeleceram parcerias e protocolos, também foi valorizado o programa Erasmus+ do AE **EC**. Foram indicados sete **PF** nos AE (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2**, **P3** e **P3**) e não houve **AM** apontadas.

Na subcategoria da *motivação das pessoas e gestão de conflitos* (AEE)/*definição de responsabilidades – opções estratégicas, motivar e desenvolver outros funcionários – medidas a adotar e comunicação e habilidades interpessoais do diretor – medidas a*

adotar (LS), foram referidos dois indicadores, o da motivação das pessoas que constam em cinco AE **EC**, **M1**, **M3**, **M4** e **P3** e NR em três AE **M2**, **P1** e **P2**. O clima educativo foi considerado bom em cinco AE **EC**, **M2**, **M3**, **M4** e **P1**, NR nos restantes AE **M1**, **P2** e **P3**. Não foram identificados **PF** nem **AM** apontadas.

Na subcategoria da *mobilização dos recursos da comunidade* (AEE)/*alargamento de fronteiras do AE – estabelecimento de parcerias estratégicas, comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* e a *habilidade de influência e negociação do diretor – opções estratégicas* (LS) a IGEC considerou quatro indicadores de análise. A abertura à comunidade, tendo ocorrido em **todos os AE**, com exceção apenas do AE **M1**. A mobilização dos recursos foi salientada em seis AE **EC**, **M1**, **M2**, **P1**, **P2** e **P3** e NR nos AE **M3** e **M4**. No indicador dos projetos com a comunidade houve a indicação em seis AE **EC**, **M1**, **M2**, **M3**, **M4** e **P3**, que ocorreram e NR em dois, AE **P1** e **P2**. Também foram apontadas atividades e ações com a comunidade nos AE **EC**, **M2**, **M3** e **P3**. Houve quatro **PF** identificados nos AE (**EC**, **M1**, **P1** e **P3**) e não foram apontadas **AM**.

Síntese da liderança

Na subcategoria da visão estratégica do diretor e do fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola, constatou-se que, **todos os AE** apresentavam no seu PE a visão; três AE indicaram a visão e a missão; e apenas três apresentaram o seu lema, a visão e a missão. Nos PE de cinco AE, foram indicadas metas a alcançar, num AE estas não foram claras expressas; noutro, foram inexistentes; e noutro NR. Relativamente ao RI e outros instrumentos, foram identificados em apenas três AE e em cinco AE NR. Constatou-se que houve seis PF identificados e apenas uma AM apontada neste indicador. Em alguns AE com PF, a informação dos relatórios da IGEC não foi completa ou não foi referida, foi o caso dos AE com as melhores avaliações atribuídas pela IGEC. A valorização das lideranças intermédias foi salientada em **todos os AE**. Também no desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras constatou-se que **todos os AE** estabeleceram parcerias e protocolos com maior ou menor alcance.

Na subcategoria da motivação das pessoas e gestão de conflitos, houve cinco relatórios onde a motivação das pessoas foi salientada e três desses AE apresentaram um clima educativo bom. Contudo, em três AE TEIP não houve referência à motivação das pessoas e, noutros três AE, não se fez referência ao clima educativo.

Na mobilização dos recursos da comunidade, constatou-se que **todos os AE** estão abertos às suas comunidades. A mobilização dos recursos e dos projetos com a comunidade ocorreu na maioria dos AE em estudo. Também existiram algumas atividades e ações com as suas comunidades. Mas não se registaram referências nestes itens em quatro AE.

Quadro 18 – Matriz da análise documental da liderança - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
LIDERANÇA E GESTÃO	**Liderança**	Visão Estratégica do Diretor **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégicas **(LS)** Fomento do Sentido de Pertença e de Identificação com a Escola **(AE)** Capacidade de Planear e de Estabelecer Metas e Objetivos - Estabelecimento de metas a alcançar **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Projeto educativo (PE):** Lema, visão e missão **EC P2 P3**; Visão e missão: **M2 M3 M4**; Visão: **M1 P1** **Metas do PE:** Claramente apresentados: **EC M2 P1 P2 P3**; Nem sempre claras: **M1** **Regulamento Interno (RI) e outros instrumentos:** Razoável: **EC** (só PAA); **M1** (só RI); **M4** (só PAA) **PF: M1 M2 M3 M4 P1 P3**	**NR** (**M4**): Metas do PE; (**M1 M2 M3 M4 P1 P3**): RI e outros instrumentos **Metas do PE**: Inexistência: **M3** **AM: M3**	**17 ITENS:** **M2** (3 itens) **M4** (3 itens) **P1** (3 itens) **M1** (2 itens) **M3** (2 itens) **P2** (2 itens) **P3** (2 itens) **EC** (0 itens)
		Valorização das Lideranças Intermédias **(AE)** Valorização das Lideranças Intermédias **(LS)** Definição de Responsabilidades - Opções estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Valorização das lideranças intermédias** (**TODOS** os AE) **PF: X**	**AM: X**	
		Desenvolvimento de Projetos, Parcerias e Soluções Inovadoras **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação **(LS)**	**Parcerias e protocolos** (**TODOS** os AE) **Programa Erasmus+: EC** **PF: EC M2 M3 M4 P1 P2 P3 P3**	**AM: X**	
		Motivação das Pessoas e Gestão de Conflitos **(AE)** Definição de Responsabilidades - Opções estratégicas **(LS)** Motivar e Desenvolver Outros Funcionários - Medidas a adotar **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Medidas a adotar **(LS)**	**Motivação das pessoas: EC M1 M3 M4 P3** **Bom clima educativo: EC M2 M3 M4 P1** **PF: X**	**NR** (**M2 P1 P2**): Motivação das pessoas; (**M1 M2 P3**): Clima educativo **AM: X**	
		Mobilização dos Recursos da Comunidade Educativa **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas - Estabelecimento de parcerias estratégias **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**	**Abertura à comunidade:** (**TODOS** os AE exceção **M1**) **Mobilização dos recursos: EC M1 M2 P1 P2 P3** **Projetos com a comunidade: EC M1 M2 M3 M4 P3** **Atividades e ações: EC M2 M3 P3** **PF: EC M1 P1 P3**	**NR** (**M3 M4**): Mobilização dos recursos; (**P1 P2**): Projetos com a comunidade/Atividades e ações **AM: X**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.5.3. Gestão – Apresentação dos dados

Na categoria da *gestão*, foram consideradas cinco subcategorias de análise. A primeira subcategoria, *critérios e práticas de organização e afetação de recursos* integraram dois indicadores: a distribuição do serviço do PD e do PND e a formação de equipas pedagógicas. A *distribuição do serviço do PD e do PND* apenas foi referida em três AE: no AE **EC**, foi considerado o perfil e as preferências do PD e o perfil, as competências, a formação e os interesses do PND; no AE **P2**, ocorreu de acordo com o perfil, a experiência, a dinamização de projetos e DT no PD e de acordo com as competências, a adequação para a função e as preferências para o PND; o AE **P3**, orientava-se pela continuidade pedagógica, a relação com a turma e a afetação a projetos, no PD e de acordo com as competências, a adequação à função e a mobilidade entre setores, no PND. Em quatro dos RAE de AE, foi referido que: a distribuição de serviço ocorria de acordo com as necessidades do funcionamento das escolas, da estabilidade dos trabalhadores e das características individuais, no AE **M1**; estava associado ao desempenho dos cargos e das funções pedagógicas do PD, no AE **M2**; a distribuição de serviço tinha em consideração a experiência profissional e o perfil do seu pessoal, no AE **M3**; era feita com rigor e critério, ajustada às necessidades educativas e ao perfil dos trabalhadores, no AE **M4**. No RAE do AE **P1**, este tipo de informação não constou.

A *formação de equipas pedagógicas* apenas foi referida em dois RAE de AE: no AE **EC**, relativo à lecionação das ofertas formativas específicas e no AE **P2**, na continuidade dessas equipas pedagógicas. Não ocorreu qualquer menção neste indicador nos RAE dos AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**.

Na subcategoria dos *critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição do serviço*, foram apresentados dois indicadores: os critérios de formação de turmas e horários, o trabalho colaborativo e a integração de crianças e alunos. Os *critérios de formação de turmas e horários* foram referidos em seis RAE dos AE, tendo em consideração: a continuidade pedagógica e o acompanhamento dos alunos, no AE **EC**; a permanência nas escolas e o trabalho nas estruturas de coordenação, no AE **M1**; a natureza pedagógica e a definição do perfil dos DT, no AE **M3**; o plano de estudos e o desenvolvimento do currículo, no AE **M4**; a equidade e a justiça, no AE **P1**; e a natureza pedagógica, no AE **P3**. Nos AE **M2** e **P2**, esta informação não foi referida nos respetivos RAE. Quanto ao *trabalho colaborativo e a integração de crianças e alunos*, foi referida apenas em dois AE: no AE **EC**, em que a

continuidade pedagógica era favorável ao trabalho colaborativo e no AE **M2**, destacou-se a articulação entre as atividades letivas e o complemento curricular. Informação deste teor não constou dos RAE dos AE **M1**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**.

Na subcategoria da *avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores* foram considerados dois indicadores: as competências do PD e as competências do PND. Nos RAE, verificou-se uma sobreposição/duplicação da informação constante na subcategoria anterior, uma vez que nesta também foi abordada a distribuição de serviço do PD e do PND. Relativamente às *competências do PD*, a abordagem geral foi idêntica, embora com algumas diferenças: no AE **EC**, foi considerado o perfil, as competências, a formação, os interesses e as preferências; no AE **M3**, a continuidade pedagógica; no AE **P2**, a afetação a projetos, às funções e à capacidade relacional; e no AE **P3**, a natureza pedagógica. Nos RAE dos AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** não consta esta referência. Quanto às *competências do PND,* foi referido que: no AE **EC**, se contemplava o perfil, as competências, a formação, os interesses e as preferências do PND, no AE **M2**, que a gestão dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais era articulada entre a direção e os respetivos responsáveis, no AE **M3**, destacava-se a rotatividade de funções, no AE **P2**, era tida em conta a adequação à função, as preferências e a rotatividade e no AE **P3**, eram consideradas as competências profissionais, a adequação às funções e a mobilidade entre setores. Não existem referências deste tipo nos RAE dos AE **M1**, **M4** e **P1**.

Na subcategoria da *promoção do desenvolvimento profissional*, foram apresentados três indicadores: a formação contínua, as áreas prioritárias de formação do PD e do PND e os temas de formação em falta. Constou-se, que nos RAE analisados existia uma articulação da *formação contínua*, com o respetivo centro de formação nos AE **EC**, **M2**, **M3**, **M4** e **P3**. A realização da formação era valorizada, no AE **EC**, eram auscultados o PD e o PND, no AE **P2**, a auscultação dos trabalhadores, bem como a replicação dos conhecimentos ocorria, no AE **M3**, os planos de formação abrangiam áreas de melhoria, no AE **M4**, as necessidades de formação eram consideradas, no AE **M2** e o AE **P1** recorria a uma microrrede de escolas TEIP. No caso do AE **M1**, ocorria o levantamento das necessidades, mas não era visível um plano claro. Também o AE **P3** tinha o seu plano anual de formação com várias parcerias, mas que não respondia às carências elencadas. Relativamente às *áreas prioritárias de formação do PD e do PND*, constatou-se que, em três AE, foram indicadas áreas prioritárias tanto para o PD como

para o PND: no AE **EC** (PD- 5; PND-3), no AE **M3** (PD- 2; PND-3) e no AE **M1** (PD- 2; PND-2). Em quatro AE, foram apenas apresentadas as áreas prioritárias para o PD: no AE **P2** (7), no AE **M2** (3), no AE **P1** (3) e no AE **P3** (3). Apenas no RAE do AE **M4**, não houve referência às áreas prioritárias de formação, nem para o PD nem para o PND. Os *temas de formação em falta*, apenas foram indicados no RAE do AE **EC**, tendo sido apontadas como prioridades a diversificação das metodologias de ensino e a diferenciação pedagógica. Nos restantes RAE (AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**), não se encontrou esta informação.

Na subcategoria *da eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa*, apenas foi considerado um indicador o da *comunicação interna e externa*. Os circuitos de comunicação interna e externa foram apontados como geralmente eficazes nos AE **EC**, **M1** e **P2**. Em seis AE, foram destacadas as suas páginas da internet e o seu correio eletrónico: nos AE **EC**, **M1**, **M2**, **M4**, **P1** e **P3**. Foram ainda realçadas: a afixação de informação em espaços próprios, nos AE **EC** e **M2**, a utilização da plataforma *moodle,* nos AE **M4** e **P2**, a página do AE **M3** e o correio eletrónico do AE **P2**. A utilização de aplicações de gestão escolar foi referida nos RAE dos AE **EC**, **M3**, **P1** e **P2**. Foi realçada a utilização das redes sociais no AE **EC**, a caderneta do aluno e o telefone, no AE **M1**, o *Office* 365, no AE **P1**, o livro de ponto digital e uma *newsletter,* no AE **P2** e um *blogue*, o boletim escolar TEIP e o dossiê/caderneta digital no AE **P3**.

7.2.5.4. Gestão – Análise dos dados

Na categoria da gestão (quadro 19) existem cinco subcategorias indicadas pela IGEC. Na subcategoria dos *critérios de organização e afetação de recursos* (AEE)/*gestão estratégica dos recursos humanos, materiais e financeiros – opções estratégicas* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* (LS), foram indicados dois indicadores, a distribuição do serviço, onde se verificou a distinção entre o pessoal docente (PD) e o pessoal não docente (PND) apenas em três AE **EC**, **P2** e **P3**, não se verificou essa distinção em quatro AE **M1**, **M2**, **M3** e **M4** e NR no AE **P1**. O segundo indicador foi o da formação de equipas pedagógicas, que só foram referidas nos AE **EC** e **P2**. NR nos restantes seis AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**. Houve um **PF** identificado no AE (**M1**) e não houve **AM** apontadas.

Na subcategoria dos *critérios de constituição dos grupos e das turmas, elaboração de horários e da distribuição de serviço* (AEE)/*inclusão* e a *liderança para a*

aprendizagem dos alunos – opções estratégicas (LS), foram indicados dois indicadores, o dos critérios de formação de turmas e horários, que considerou a natureza pedagógica em seis AE **EC**, **M1**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3** e NR nos AE **M2** e **P3**. O trabalho colaborativo e de integração de crianças e alunos apenas foi referido em dois AE **EC** e **M2** e nos restantes **M1**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3** NR. Não houve **PF** identificados nem **AM** apontadas.

Na subcategoria da *avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores* (AEE)/*competências de coaching do diretor - opções estratégicas* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor - capacidade de comunicar/motivar* (LS), foram apenas indicadas as competências do PD e do PND em quatro AE **EC**, **M3**, **P2** e **P3**, foram referidas as competências do PND no AE **M2** e essa informação NR nos AE **M1**, **M4** e **P1**. Houve um **PF** identificado no AE (**M2**) e não existiram **AM** apontadas.

Na subcategoria da *promoção do desenvolvimento profissional* (AEE)/*qualidade dos professores e funcionários – opções estratégicas, desenvolvimento profissional/plano de formação* e o *desenvolvimento de outros líderes – opções estratégicas* (LS), foram considerados três indicadores, a formação contínua que ocorreu em articulação com os respetivos centros de formação nos AE **EC**, **M2**, **M4**, **P1** e **P3**, houve auscultação do PD e do PND em dois AE **M3** e **P2**, no AE **M1**, não existia um plano de formação claro e no AE **P3**, o plano não respondeu às suas carências. No segundo indicador, foram apresentadas as áreas prioritárias de formação para o PD em **todos os AE**, com exceção apenas do AE **M4** e para o PND, apenas foi referido em três AE **EC**, **M1** e **M3**. A IGEC fez referência ainda, aos temas de formação em falta no RAE do AE **EC**. Houve um **PF** identificado no AE (**P3**) e não houve **AM** apontadas.

Na subcategoria da *eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor – opções estratégicas* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/ motivar* (LS), houve indicação de dois indicadores de análise. A circulação da comunicação interna e externa foi considerada eficaz em três AE **EC**, **M1** e **P2** e NR em cinco AE **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P2**. O item das formas de comunicação, com recurso às páginas da *internet* dos AE, o correio eletrónico ou outros meios existiram em **todos os AE**. Houve um **PF** identificado no AE (**M4**) e não houve **AM** apontadas.

Síntese da gestão

Na subcategoria dos critérios de organização e afetação de recursos houve uma distinção nos RAE com a indicação dos critérios em termos globais do PD e PND e/ou da sua distinção. Quanto à formação de equipas pedagógicas apenas houve referência em dois AE.

Na subcategoria dos critérios de constituição dos grupos e das turmas, elaboração de horários e da distribuição de serviço, seis AE apresentaram critérios de formação de turmas e horários e apenas em dois relatórios houve referência ao trabalho colaborativo e de integração das crianças e alunos.

Na subcategoria da avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores, não foi abordada a avaliação do desempenho do PD e do PND. Apenas foi considerado o perfil dos trabalhadores. Constatou-se que, nos RAE em estudo, tanto nos dois AE com as melhores avaliações, como no AE com as piores avaliações atribuídas pela IGEC, não foi feita referência a esta categoria. Não existiu qualquer referência à avaliação do desempenho do PD e PND, atividade que ocorre anualmente em todas as escolas do país.

Na subcategoria da promoção do desenvolvimento profissional, as áreas prioritárias de formação para o PD foram referidas em **todos os AE**, com exceção apenas de um. Em metade dos AE essa formação ocorreu em articulação com o respetivo centro de formação, em dois AE, os planos de formação não se adequam às suas necessidades. Contudo, não se entende por que razão o AE **P3** teve um PF identificado nesta subcategoria, quando consta que o seu plano de formação não responde às suas carências, apesar de serem estabelecidas parcerias com outras instituições.

Quadro 19 – Matriz da análise documental da gestão - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
LIDERANÇA E GESTÃO	Gestão	Critérios e Práticas de Organização e Afetação dos Recursos **(AE)** Gestão Estratégica dos Recursos: Humanos; Materiais; Financeiros - Opções estratégias **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Distribuição do serviço:** Distinção do PD e PND: **EC P2 P3**; Sem distinção do PD e PND: **M1 M2 M3 M4** **Formação de equipas pedagógicas: EC P2** **PF: M1**	**NR** (**P1**): Distribuição do serviço; (**M1 M2 M3 M4 P1 P3**): Formação de equipas pedagógicas **AM: X**	**11 ITENS:** **P1** (6 itens) **M4** (5 itens) **P3** (5 itens) **M2** (4 itens) **M3** (4 itens) **M1** (3 itens) **P2** (3 itens) **EC** (0 itens)
		Critérios de Constituição dos Grupos e das Turmas, de Elaboração de Horários e de Distribuição de Serviço **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos - Opções estratégias **(LS)**	**Critérios de formação de turmas e horários:** Natureza pedagógica: **EC M1 M3 M4 P1 P3** **Trabalho colaborativo e integração de crianças e alunos: EC M2** **PF: X**	**NR** (**M2 P2**): Critérios de formação de turmas e horários; (**M1 M3 M4 P1 P2 P3**): Trabalho colaborativo e integração de crianças e alunos **AM: X**	
		Avaliação do Desempenho e Gestão das Competências dos Trabalhadores **(AE)** Competências de Coaching do Diretor - Opções estratégias **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Competências do PD e PND: EC M3 P2 P3** **Competência do PND: M2** **PF: M2**	**NR** (**M1 M4 P1**): Competências do PD e PND **AM: X**	
		Promoção do Desenvolvimento Profissional **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Opções estratégicas **(LS)** Desenvolvimento Profissional/Plano de Formação **(LS)** Desenvolvimento de Outros Líderes - Opções estratégicas **(LS)**	**Formação contínua:** Articulação com os centros de formação **EC M2 M4 P3**; Auscultação do PD e PND: **M3 P2** **Áreas prioritárias de formação do PD** (**TODOS** os AE exceção **M4**) **Áreas prioritárias de formação do PND: EC M1 M3** **Temas de formação em falta: EC** **PF: P3**	**NR** (**M2 M3 M4 P1 P2 P3**): Temas de formação em falta **Formação contínua:** Não existe um plano claro **M1**; Não responde às carências **P3** **AM: X**	
		Eficácia dos Circuitos de Informação e Comunicação Interna e Externa **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégicas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Eficaz circulação da comunicação interna e externa: EC M1 P2** **Formas de comunicação:** páginas dos AE, correio eletrónico e outros meios (**TODOS** os AE) **PF: M4**	**NR** (**M2 M3 M4 P1 P3**): Comunicação interna e externa **AM: X**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.5.5. Autoavaliação e melhoria – Apresentação dos dados

Na categoria da autoavaliação e melhoria foram consideradas cinco subcategorias de análise. A primeira subcategoria é a da *coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria* que integraram dois indicadores: as ações de melhoria e a auscultação dos alunos. As *ações de melhoria* foram referidas em sete RAE e foram realçados pelo seu "destaque": no AE **P2**, foi salientado o seu observatório de qualidade, uma vez que recolhia dados que permitiram uma autorregulação e a sua melhoria; no AE **M4**, foram produzidos planos de ação que permitiram uma sistemática e aprofundada análise; no AE **P3**, existiam práticas de autorregulação e melhoria; no AE **EC**, existia a intenção de concertar ações de melhoria, não apenas ao nível informal e pontual; no AE **P1**, as ações de melhoria realizadas ainda não permitiam inferir conclusões; no AE **M3**, não existiu um relatório intermédio (modelo CAF) para a implementação de ações de melhoria; e no RAE do AE **M1**, constou que não estava garantida a existência de um procedimento global e sistemático de autoavaliação na construção de planos de melhoria. Por último, no RAE do AE **M2**, não houve referência a ações de melhoria. Quanto à *auscultação dos alunos*, apenas foi abordada em dois dos RAE: no do AE **EC**, foi referido que esta auscultação ainda não era suficientemente integrada; e no do AE **P3**, foram aplicados inquéritos de satisfação à comunidade educativa, mas não se especificou se os alunos também participaram. Não foi focado este tema nos RAE dos AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P2**.

Na subcategoria da *utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração de planos de melhoria*, foram considerados três indicadores: o processo de autoavaliação, as práticas de autoavaliação efetivas e o reflexo da avaliação externa no processo de autoavaliação. Em dois RAE, o *processo de autoavaliação*, seguiu o modelo de organização dos domínios da avaliação externa: no do AE **EC**, onde foi referida a existência de um modelo com três equipas (resultados escolares e indisciplina - 2013/2014; serviço educativo, liderança e gestão - 2014/2015; análise e reflexão dos dados do AE – 2015-2016); no do AE **P3**, onde a equipa de autoavaliação elaborou as orientações e os instrumentos nos domínios dos resultados escolares, da prestação do serviço educativo e da liderança e autoavaliação. Em cinco RAE, a abordagem foi a seguinte: no AE **M3**, o plano de melhoria previa os objetivos, a sequencialidade vertical e horizontal e o reforço das lideranças intermédias e de melhoria; o AE **M2** apresentava

um modelo integrado no programa TEIP com relatórios semestrais; no AE **P1**, o seu gabinete de estudos de monitorização e avaliação (GEMA) elaborava relatórios; no AE **P2**, a autoavaliação tinha sido um processo desenvolvido pelos diferentes profissionais; no AE **M4**, constava que estavam reunidas as condições para que o processo de autoavaliação se consolidasse. No RAE do AE **M1**, não existe referência deste teor.

As *práticas de autoavaliação efetivas* ocorreram: no AE **M4**, devido a práticas consistentes de autoavaliação no âmbito dos resultados académicos e do PAA; no AE **M2**, existia um relatório de análise dos resultados escolares e do balanço dos casos de abandono escolar; no AE **EC**, constava que as práticas de autoavaliação deveriam ser consolidadas; no AE **P2**, ocorriam reflexões sistemáticas e propostas de melhoria; enquanto que no AE **P3**, essas práticas resultavam de várias fontes de informação. Não houve referência a este indicador nos RAE dos AE **M1**, **M3** e **P1**. Quanto ao *reflexo da avaliação externa no processo de autoavaliação*, apenas foi referido em quatro AE: no AE **EC**, onde os RAE anteriores foram relevantes na elaboração do PE; no AE **M3**, este processo dava consistência à corrente da avaliação externa; o AE **M4** teve em consideração as recomendações dos relatórios do 1º ciclo de avaliação externa; o AE **P3** deu seguimento, após a avaliação externa de 2010, às suas práticas de autorregulação e melhoria. Em dois RAE, foi referido que a avaliação externa: permitiu no AE **M1**, uma atuação nas práticas da avaliação interna; foi superado o ponto fraco do AE **P2**, relativo à inexistência de um processo de autoavaliação. Nos RAE dos AE **M2** e **P1**, este indicador não consta.

Na subcategoria do *envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliaçã*o, foi considerado apenas um indicador, o da *participação da comunidade educativa* na autoavaliação, constando nos RAE que: no AE **M1**, existia uma equipa da comunidade educativa, que integrava docentes, não docentes, alunos e pais e EE; no AE **EC**, a auscultação dos elementos da comunidade escolar e os RAE contribuíram para a elaboração do PE; no AE **M3**, aplicavam-se questionários à comunidade de forma generalizada; no AE **P3**, realizavam-se inquéritos de satisfação como barómetros de opinião; no AE **P1**, ocorria a aplicação de questionários de satisfação aos elementos da comunidade escolar; no AE **M2**, eram aplicados questionários de satisfação sobre os resultados académicos; e consta no RAE do AE **M4,** que o AE não envolvia de forma sistemática a comunidade educativa. No RAE do AE **P2**, não consta informação deste teor.

Na subcategoria da *continuidade e abrangência da autoavaliação*, foram considerados dois indicadores: o processo de autoavaliação e a reflexão sobre os dados. O *processo de autoavaliação* foi salientado nos RAE de duas formas distintas: um que referia um processo mais consistente (em três AE), no AE **EC**, com um processo de autoavaliação composto por três equipas; no AE **M1**, existia uma prática consistente e regular de monitorização; enquanto no AE **M2**, a autoavaliação identificava os seus pontos fracos; por outro lado, em cinco AE, o processo de autoavaliação encontrava-se em desenvolvimento: no AE **M3**, existia o desafio para o desenvolvimento do processo de autoavaliação, no AE **M4**, ocorria a planificação do dispositivo da avaliação interna, no AE **P1**, realizavam-se relatórios do GEMA, no AE **P2**, já existiam indicadores de desempenho, mas ainda sem generalização e no AE **P3**, o processo de autoavaliação indiciava estar no bom caminho e era abrangente, participado, sistemático e consistente.

No que respeita à *reflexão sobre os dados da autoavaliação*, os AE também podem ser divididos em dois grupos, um mais consistente que integrava quatro AE: o AE **EC**, que realizava a análise dos resultados escolares e da indisciplina, da prestação do serviço educativo, liderança e gestão e o da reflexão sobre os dados do AE; o AE **M1** que fazia a análise dos resultados escolares e do comportamento e disciplina; no AE **P2**, a elaboração de planos de ação permitiram a monitorização e a avaliação final; enquanto no AE **P3**, realizavam-se relatórios de autoavaliação nos domínios da prestação do serviço educativo, da liderança e da autoavaliação. Os outros quatro AE ainda estavam em desenvolvimento: o AE **M2** identificava os pontos fortes e as ações de melhoria, mas faltava-lhe a articulação entre todos os processos; no AE **M3**, perspetivava-se um desenvolvimento mais sustentado da autoavaliação; no AE **M4**, constava que estavam reunidas as condições para que o processo de autoavaliação se consolidasse; sendo que no AE **P1**, as ações para superar as dificuldades ainda não eram evidentes. Considerando estes dois indicadores, verifica-se que os AE **EC** e **M1**, estavam a desenvolver processos de autoavaliação e de reflexão sobre os dados e que os AE **M3**, **M4** e **P1** ainda estavam em desenvolvimento

Na subcategoria do *impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais*, foi considerado apenas o indicador, do *projeto de autoavaliação*. Ao nível do impacto do projeto de autoavaliação, foram apontados nos RAE, seis áreas de melhoria nos AE: **EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**. No caso do AE **M1**, a inspeção referiu que não foram inteiramente ultrapassados os seus pontos fracos

apontados na avaliação externa anterior. Nos RAE, consta que: no AE **P2**, o observatório de qualidade conseguiu promover ciclos de autoavaliação regulares; no AE **EC**, destacou-se o seu projeto de apoio à autoavaliação faseado e coordenado por diferentes equipas; no AE **M3**, existia a perspetiva de um desenvolvimento sustentado de autoavaliação (modelo CAF); no AE **P1**, existia o GEMA e a sua equipa de monitorização da avaliação; no AE **M4**, o projeto de apoio à autoavaliação ocorria em parceria com uma instituição do ensino superior e encontrava-se em consolidação quanto aos resultados académicos e ao PAA, mas deveria ser melhorado no pré-escolar; no AE **P3**, a equipa de autoavaliação tinha criado mapas para recolher dados sobre os resultados académicos, o absentismo e a indisciplina, mas necessitavam de consolidação; no AE **M1**, ainda não estava garantida a existência de um procedimento global e sistemático de autoavaliação; enquanto que no AE **M2**, ainda faltava uma articulação clara entre todos os processos.

7.2.5.6. Autoavaliação e melhoria – Análise dos dados

Na categoria da autoavaliação e melhoria (quadro 20) existem cinco subcategorias indicadas pela IGEC. Na subcategoria da *coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria* (AEE)/*qualidade dos professores e funcionários – resultados a alcançar* e a *capacidade de identificar e implementar prioridades para a melhoria da escola – opções estratégicas* (LS), foram considerados dois indicadores. As ações de melhoria foram boas em três AE **M4**, **P2** e **P3**; estavam em desenvolvimento em dois AE **EC** e **P1**; não foram garantidas em dois AE **M1** e **M3**; e NR no AE **M2**. Quanto à auscultação dos alunos, apenas foi referida em dois AE: no **EC**, ainda não tinha sido integrada suficientemente e no AE **P3**, apenas foi referido que se tinham aplicado questionários à comunidade. Nos restantes AE **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** NR. Houve um **PF** identificado no AE (**P2**) e duas **AM** apontadas nos AE (**M1** e **M4**).

Na subcategoria da *utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria* (AEE)/*qualidade dos professores e funcionários – estabelecimento de objetivos* e a *capacidade de identificar e implementar prioridades para a melhoria – cumprimento de metas* (LS), foram indicados pela IGEC três indicadores de análise. O processo de autoavaliação baseado na AEE apenas ocorreu em dois AE **EC** e **P2**; o processo de monitorização verificou-se em cinco AE **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**; e NR no AE **M1**. O segundo indicador de análise foi relativo às práticas de autoavaliação efetivas, que apenas foram referidas em quatro AE **M2**, **M4**, **P2** e **P3**, no

AE **EC**, estava em consolidação e NR nos restantes AE **M1**, **M3** e **P1**. O indicador do reflexo da AEE no processo de autoavaliação foi indicado em seis RAE **EC**, **M1**, **M3**, **M4**, **P2** e **P3** e NR nos AE **M2** e **P1**. Não houve **PF** identificados nem **AM** apontadas.

Na subcategoria do *envolvimento da comunidade educativa na autoavaliação* (AEE)/*capacidade de pensamento estratégico do diretor – envolvimento com a comunidade envolvente* e a *habilidade de influência e negociação do diretor – capacidade de comunicar/motivar* (LS), apenas foi considerado um indicador. Na participação da comunidade educativa constatou-se que, em cinco AE **EC**, **M2**, **M3**, **P1** e **P3**, a auscultação à comunidade ocorreu por questionários; no AE **M1**, a comunidade educativa estava representada na equipa de autoavaliação; e apenas o AE **M4** não envolve de forma sistemática a comunidade. Não houve **PF** identificados nem **AM** apontadas.

Na subcategoria da *continuidade e abrangência da autoavaliação* (AEE)/*qualidade dos professores e funcionários – cumprimento objetivos/metas* (LS), foram considerados dois indicadores, o do processo de autoavaliação onde foi referido que ocorreu em **todos os AE**, embora de forma distinta. Foi consistente em três AE **EC**, **M1** e **M2** e está em desenvolvimento em cinco AE **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**. No indicador referente à reflexão dos dados da autoavaliação, também se verificou que esta reflexão ocorreu em **todos os AE**, embora esta reflexão tenha sido consistente, em quatro AE **EC**, **M1**, **P2** e **P3** e estava em desenvolvimento em outros quatro AE **M2**, **M3**, **M4**, **P1**. Não houve **PF** identificados, mas houve uma **AM** apontada ao AE (**P1**).

Na subcategoria do *impacto no planeamento, na organização e nas práticas profissionais* (AEE)/*qualidade dos professores e funcionários – cumprimento de objetivos e metas* e a *capacidade de pensamento estratégico do diretor – opções estratégicas* (LS), verificou-se efetivamente em quatro AE **EC**, **M4**, **P1** e **P2**. Mas, nos outros quatro AE **M1**, **M2**, **M3** e **P3**, faltou um procedimento global e sistemático. Não houve **PF** identificados, mas houve seis **AM** apontadas aos (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**).

Síntese da autoavaliação e melhoria

Na subcategoria da coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, apenas foi considerada boa em três AE e noutros dois AE, ainda se encontrava em desenvolvimento. Quanto à auscultação dos alunos na autoavaliação, apenas ocorreu em dois AE, mas de forma incipiente.

Quanto à utilização dos resultados da AEE na elaboração dos planos de melhoria, verificou-se que o processo de autoavaliação nos AE em estudo ocorreu, essencialmente, com a monitorização dos resultados e que apenas dois AE consideraram nesse processo os domínios da AEE. As práticas de autoavaliação efetivas foram referidas em cinco AE, sendo que num deles estava em desenvolvimento, não havendo esta referência relativamente aos restantes.

Na subcategoria do envolvimento da comunidade educativa na autoavaliação, verificou-se que a maioria dos AE em estudo auscultaram as suas comunidades educativas através de questionários. Num AE, a comunidade educativa integrava a sua equipa de autoavaliação. No caso de outro AE, o envolvimento da sua comunidade na autoavaliação não ocorria de forma sistemática.

Quanto à continuidade e abrangência da autoavaliação, verificou-se que tanto o processo de autoavaliação, como a reflexão dos dados de autoavaliação ocorreram em **todos os AE** em estudo. Contudo, houve diferenças entre os AE, metade destes atuaram de forma consistente e a outra metade ainda se encontrava em desenvolvimento.

Na subcategoria do impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, verificou-se que em metade dos AE em estudo esse impacto já ocorria e na outra metade ainda faltava um procedimento global e sistemático. Isto justifica o elevado número de AM apontadas pela IGEC nesta subcategoria.

Quadro 20 – Matriz da análise documental da autoavaliação e melhoria - Síntese

Temas	Categorias	Subcategorias	Itens de Análise - Melhores AE	Itens de Análise - Piores AE	Itens NR
LIDERANÇA E GESTÃO	Autoavaliação e Melhoria	Coerência entre a Autoavaliação e a Ação para a Melhoria **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Resultados a alcançar **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola - Opções estratégicas **(LS)**	**Ações de melhoria:** Bom: **M4 P2 P3** ; Em desenvolvimento: **EC P1** **Auscultação dos alunos:** Ainda não integra suficientemente **EC**; Aplica questionários à comunidade **P3** **PF: P2**	**NR (M2)**: Ações de melhoria; (**M1 M2 M3 M4 P1 P2**): Auscultação dos alunos **Ações de melhoria:** Não estão garantidas **M1 M3** **AM: M1 M4**	**11 ITENS:** **M2** (3 itens) **M1** (2 itens) **P1** (2 itens) **P2** (2 itens) **M3** (1 item) **M4** (1 item) **EC** (0 itens) **P3** (0 itens)
		Utilização dos Resultados da Avaliação Externa na Elaboração dos Planos de Melhoria **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Estabelecimento de objetivos **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola - Cumprimento de metas **(LS)**	**Processo de autoavaliação** com base na avaliação externa**: EC P2** e o **Processo de monitorização: M2 M3 M4 P1 P3** **Práticas de autoavaliação efetivas: M2 M4 P2 P3**; A consolidar **EC** **Reflexo da avaliação externa no processo de autoavaliação: EC M1 M3 M4 P2 P3** **PF: X**	**NR (M1)**: Processo de autoavaliação; (**M2 P1**): Reflexo da avaliação externa no processo de autoavaliações **AM: X**	
		Envolvimento e Participação da Comunidade Educativa na Autoavaliação **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Envolvimento com a comunidade envolvente **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação do Diretor - Capacidade de comunicar/motivar **(LS)**	**Participação da comunidade educativa:** Por questionários **EC M2 M3 P1 P3**; Integração na equipa de autoavaliação **M1** **PF: X**	**NR (P2)**: Participação da comunidade educativa **Participação da comunidade educativa:** Não envolve de forma sistemática a comunidade **M4** **AM: X**	
		Continuidade e abrangência da Autoavaliação **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Cumprimento de objetivos/metas **(LS)**	**Processo de autoavaliação:** Consistente: **EC M1 M2**; Em desenvolvimento: **M3 M4 P1 P2 P3** **Processo de autoavaliação** (**TODOS** os AE) **Reflexão dos dados da autoavaliação** (**TODOS** os AE): Processo consistente: **EC M1 P2 P3**; Em desenvolvimento: **M2 M3 M4 P1** **PF: X**	**AM: P1**	
		Impacto da Autoavaliação no Planeamento, na Organização e nas Práticas Profissionais **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários - Cumprimento de objetivos/metas **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor - Opções estratégicas **(LS)**	**Impacto da autoavaliação nas práticas profissionais:** Ocorre **EC M4 P1 P2** **PF: X**	**Impacto da autoavaliação nas práticas profissionais:** Falta um procedimento global e sistemático: **M1 M2 M3 P3** **AM: EC M2 M3 M4 P1 P3**	

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR).

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **MUITO BOM** na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** nos Resultados e na Prestação do Serviço Educativo e **BOM** na Liderança e Gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

7.2.5.7. Domínio da liderança e gestão - Pontos fortes e áreas de melhoria

No domínio da liderança e gestão, consideraram-se as categorias, subcategorias/indicadores, os pontos fortes e áreas de melhoria apontados nos oito RAE da IGEC em estudo (tabela 6). Foram identificados dezoito pontos fortes (PF), quatro pontos fracos superados, um ponto fraco parcialmente superado, uma oportunidade aproveitada, dois pontos fracos não cabalmente superados, um ponto fraco com melhorias e dez áreas de melhoria (AM).

Na categoria da *liderança*, não foram apontados PF nem AM em duas subcategorias: na valorização das lideranças intermédias e na motivação das pessoas e gestão de conflitos. Na subcategoria da visão estratégica do diretor e o fomento do sentido de pertença, e identificação com a escola, foram apontados seis PF (**M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**), dois pontos fracos superados (**EC**) e uma AM (**M3**); na subcategoria do desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras foram identificados sete PF (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**) e três oportunidades aproveitadas (**EC**); na subcategoria da mobilização dos recursos da comunidade foram identificados três PF (**EC**, **M1** e **P1**).

Quanto à categoria da *gestão*, apenas não existiram PF e AM na subcategoria dos critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço. Na subcategoria dos critérios e práticas de organização e afetação dos recursos, houve apenas um PF (**M1**). Na subcategoria da avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores, foi indicado um PF (**M2**). Na subcategoria da promoção do desenvolvimento profissional verificou-se um PF (**P3**) e um ponto fraco superado (**EC**). Já na subcategoria da eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa foram apontadas um PF (**M4**) e um ponto fraco superado (**EC**).

Na categoria da *autoavaliação e melhoria*, apenas não foram identificados PF e AM na subcategoria do envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação. Na subcategoria da coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, foram apontados um PF (**P2**) e três AM (**M1**, **M3** e **M4**). Quanto à subcategoria da utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria, foram indicados um ponto fraco superado (**EC**), um ponto fraco não cabalmente superado (**EC**) e um ponto fraco com melhorias (**P3**). Na subcategoria da continuidade e abrangência da autoavaliação, foram identificados uma AM (**P1**) e um ponto fraco superado parcialmente (**P2**). Na subcategoria da eficácia do impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, foram apontadas seis AM (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**) e um ponto fraco não inteiramente ultrapassado (**M1**).

Tabela 6 – Liderança e gestão – Pontos fortes e áreas de melhoria

Temas	Categorias	Subcategorias	**Comparação das Unidades de Registo - PONTOS FORTES:** **RAE - EC** (Estudo de Caso) **RAE - M1; RAE - M2; RAE - M3; RAE - M4** (Melhores nos Rankings) **RAE - P1; RAE - P2; RAE - P3** (Piores nos Rankings)	**Comparação das Unidades de Registo - ÁREAS DE MELHORIA:** **RAE - EC** (Estudo de Caso) **RAE - M1; RAE - M2; RAE - M3; RAE - M4** (Melhores nos Rankings) **RAE - P1; RAE - P2; RAE - P3** (Piores nos Rankings)
LIDERANÇA E GESTÃO	**Liderança**	Visão Estratégica do Diretor **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)** Fomento do Sentido de Pertença e de Identificação com a Escola **(AE)** Capacidade de Planear e de Estabelecer Metas e Objetivos **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**	**RAE - M1: Ponto Forte** (liderança da diretora e equipa) **RAE - M2: Ponto Forte** (coerência dos documentos estruturais) **RAE - M3: Ponto Forte** (ação da diretora em áreas estratégicas) **RAE - M4: Ponto Forte** (liderança do diretor) **RAE - P1: Ponto Forte** (direção dialogante e promotora de uma relação de confiança entre todos) **RAE - P3: Ponto Forte** (prevenção e resolução dos casos de abandono escolar) **MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Pontos Fracos superados** (ausência de definição de metas e indicadores de medida, que conduzam à identificação de estratégias para as atingir) e a (manutenção de documentos estruturantes desatualizados)	**RAE - M3: Área de Melhoria** (reforço da articulação entre os documentos estruturantes)
		Valorização das Lideranças Intermédias **(AE)** e **(LS)** Definição de Responsabilidades **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**		
		Desenvolvimento de Projetos, Parcerias e Soluções Inovadoras **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação **(LS)**	**RAE - EC: Ponto Forte** (estabelecimento de parcerias e protocolos) **RAE - M2: Ponto Forte** (parceria e desenvolvimento de projetos) **RAE - M3: Ponto Forte** (envolvimento dos alunos em projetos nacionais e internacionais) **RAE - M4: Ponto Forte** (diversidade de parcerias e projetos) **RAE - P1: Ponto Forte** (parcerias estabelecidas com diversas entidades) **RAE - P2: Ponto Forte** (política de abertura à sociedade local) **RAE - P3: Ponto Forte** (consolidação de uma rede de parcerias) **MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Oportunidades aproveitadas** (o estabelecimento de conexões com as diversas entidades externas (associações e coletividades) no sentido de favorecer o trabalho em rede), (o reforço das parcerias com a Autarquia, serviços locais e regionais e empresas da zona) e (a rentabilização da utilização dos recursos disponibilizados)	
		Motivação das Pessoas e Gestão de Conflitos **(AE)** Definição de Responsabilidades **(LS)** Motivar e Desenvolver Outros Funcionários **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**		
		Mobilização dos Recursos da Comunidade Educativa **(AE)** Alargamento das Fronteiras do Agrupamento de Escolas **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação **(LS)**		**RAE - EC: Ponto Forte** (envolvimento em iniciativas locais) **RAE - M1: Ponto Forte** (trabalho educativo e formativo no desenvolvimento sociocultural) **RAE - P1: Ponto Forte** (gestão adequada dos equipamentos e recursos) **RAE - P3: Ponto Forte** (valorização do papel das APEE)
LIDERANÇA E GESTÃO	**Gestão**	Critérios e Práticas de Organização e Afetação dos Recursos **(AE)** Gestão Estratégica dos Recursos: Humanos; Materiais; Financeiros **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**	**RAE - M1: Ponto Forte** (gestão dos recursos humanos)	
		Critérios de Constituição dos Grupos e das Turmas, de Elaboração de Horários e de Distribuição de Serviço **(AE)** Inclusão **(LS)** Liderança para a Aprendizagem dos Alunos **(LS)**		
		Avaliação do Desempenho e Gestão das Competências dos Trabalhadores **(AE)** Competências de Coaching do Diretor **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**	**RAE - M2: Ponto Forte** (captação de recursos e corresponsabilização das estruturas de gestão intermédia)	
		Promoção do Desenvolvimento Profissional **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários **(LS)** Desenvolvimento Profissional/Plano de Formação **(LS)** Desenvolvimento de Outros Líderes **(LS)**	**RAE - P3: Ponto Forte** (intencionalidade na formação contínua dos docentes) **MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Ponto Fraco superado** (inexistência de Plano de Formação como fator de desenvolvimento da organização escolar e dos seus profissionais)	
		Eficácia dos Circuitos de Informação e Comunicação Interna e Externa **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)** Comunicação e Habilidades Interpessoais **(LS)**	**RAE - M4: Ponto Forte** (eficácia dos circuitos de informação e comunicação) **MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Ponto Fraco superado** (deficiente circulação da informação levando a um conhecimento reduzido das dinâmicas do Agrupamento por parte dos profissionais que nele trabalham e da comunidade educativa em geral evidenciando dificuldade na construção de uma efetiva cultura de Agrupamento)	
LIDERANÇA E GESTÃO	**Autoavaliação e Melhoria**	Coerência entre a Autoavaliação e a Ação para a Melhoria **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola **(LS)**	**RAE - P2: Ponto Forte** (observatório de qualidade)	**RAE - M1: Área de Melhoria** (alargamento do âmbito do processo de autoavaliação, que propicie a construção de planos de melhoria) **RAE - M4: Área de Melhoria** (auscultação e participação dos alunos)
		Utilização dos Resultados da Avaliação Externa na Elaboração dos Planos de Melhoria **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários **(LS)** Capacidade de Identificar e Implementar Prioridades para a Melhoria da Escola **(LS)**	**MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - EC: Pontos Fracos superado** (processo de autoavaliação muito incipiente enqu**anto promotor de desenvolvi**mento numa perspetiva estratégica, focada e progressiva) e (processo de autoavaliação muito incipiente) e **não foi cabalmente superado** (nexistência de práticas de autoavaliação efetivas, indutoras de planos de melhoria de forma a assegurar um progresso sustentado) **RAE - P3: Ponto Fraco melhorias** (não integração de outros elementos da comunidade educativa, para além dos docentes, na equipa de autoavaliação)	
		Envolvimento e Participação da Comunidade Educativa na Autoavaliação **(AE)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)** Habilidade de Influência e Negociação **(LS)**		
		Continuidade e abrangência da Autoavaliação **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários **(LS)**	**MELHORIAS - PONTOS FRACOS RECUPERADOS - CONSTRANGIMENTOS RESOLVIDOS - OPORTUNIDADES APROVEITADAS das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - P2: Ponto Fraco superado parcialmente** (inexistência de um processo de autoavaliação que abranja as diversas área)	**RAE - P1: Área de Melhoria** (monitorização das medidas de promoção do sucesso escolar)
		Impacto da Autoavaliação no Planeamento, na Organização e nas Práticas Profissionais **(AE)** Qualidade dos Professores e Funcionários **(LS)** Capacidade de Pensamento Estratégico do Diretor **(LS)**		**RAE - EC: Área de Melhoria** (impacto das práticas de autoavaliação na autorregulação organizacional) **RAE - M2: Área de Melhoria** (consolidação da autoavaliação) **RAE - M3: Área de Melhoria** (aperfeiçoamento do projeto de autoavaliação) **RAE - M4: Área de Melhoria** (consolidação de um processo de autoavaliação) **RAE - P1: Área de Melhoria** (consolidação do processo de autoavaliação) **RAE - P2: Não tem** **RAE - P3: Área de Melhoria** (consolidação do processo de autoavaliação) **LIGEIRAS MELHORIAS - PERMANÊNCIA dos PONTOS FRACOS - CONSTRANGIMENTOS - OPORTUNIDADES das AVALIAÇÕES EXTERNAS ANTERIORES:** **RAE - M1: Pontos Fracos não foram inteiramente ultrapassados** (apesar de o trabalho já realizado e de estar assegurado o princípio da representatividade na equipa de autoavaliação, não foram inteiramente ultrapassados os pontos fracos identificados no anterior ciclo de avaliação externa)

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa (AE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes (PF) da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (AE - IGEC); Áreas de Melhoria (AM) da Avaliação Externa da Inspeção Geral de Educação e Ciência (AE - IGEC); Referência em Subcategorais Diferentes (RSD); Não foi Referido (NR); Expressão Retirada do Contexto (XXXXX).

AE - EC: Região **Sul**; **9** escolas do pré-escolar ao secundário; **3091** alunos; **126** turmas; **242** professores; **81** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados **(R)** - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo **(PSE)** - **Bom**; Liderança e Gestão **(LG)** - **Bom**
AE - M1: Região **Norte**; **10** escolas do pré-escolar ao secundário; **3453** alunos; **150** turmas; **319** professores; **126** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados **(R)** - **Muito Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Muito Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Muito Bom**
AE - M2: Região **Centro**; **12** escolas do pré-escolar ao secundário; **2463** alunos; **111** turmas; **219** professores; **85** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Bom**; Lideranças e Gestão (LG) - **Muito Bom TEIP**
AE - M3: Região **Sul**; **3** escolas do pré-escolar ao secundário; **2030** alunos; **81** turmas; **196** professores; **63** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - Bom; Liderança e Gestão (LG) - **Bom**
AE - M4: Região**Norte**; **4** escolas do pré-escolar ao secundário; **3186** alunos; **127** turmas; **276** professores; **82** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Muito Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Muito Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Muito Bom**
AE - P1: Região **Norte**; **12** escolas do pré-escolar ao secundário; **1321** alunos; **63** turmas; **136** professores; **96** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Suficiente**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Suficiente**; Liderança e Gestão (LG) - **Bom TEIP**
AE - P2: Região **Sul**; **5** escolas do pré-escolar ao secundário; **2590** alunos; **126** turmas; **227** professores; **77** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - **Bom**; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - **Bom**; Liderança e Gestão (LG) - **Bom TEIP**
AE - P3: Região **Sul**; **5** escolas do pré-escolar ao 3º ciclo (básica); **1267** alunos; **61** turmas; **128** professores; **50** AT e AO, Avaliação Externa (2015/2016): Resultados (R) - Bom; Prestação do Serviço Educativo (PSE) - Bom; Liderança e Gestão (LG) - Bom **TEIP**

Fonte: Própria

7.2.6. Comparação dos oito AE em estudo - Pontos fortes, áreas de melhoria e não referências

Considerando os oito AE em estudo, o AE do nosso primeiro estudo empírico serviu de base para a análise documental (**EC**), sendo quatro AE TEIP (**M2**; **P1**; **P2**; **P3**), quatro estão melhor posicionados nos rankings das escolas (**M1**; **M2**; **M3**; **M4**), três estão pior posicionados nos rankings das escolas (**P1**; **P2**; **P3**), dois AE tiveram muito bom em todos os domínios da AEE (**M1**; **M4**), um AE teve dois bons e um muito bom (**M2**), um obteve dois suficientes e um bom nos domínios da AEE (**P1**) e os restantes obtiveram bom em todos os domínios dos relatórios da IGEC (**EC**; **M2**; **M3**; **P2**; **P3**). Tendo em consideração os nossos oito AE em estudo, foi elaborado um quadro síntese (apêndice I, cf. 141 e apêndice J, cf. 142) com uma análise comparativa (quadro 21) referente aos pontos fortes (PF) e às áreas de melhoria (AM) e outro (quadro 22) com a análise comparativa dos PF e AM, dos pontos fracos superados/não superados da AEE anterior e das não referências (NR). Constatou-se que vários indicadores da nossa análise documental, nas suas subcategorias/indicadores não foram referidos (NR), nos relatórios de avaliação externa de escolas (RAE). Houve então uma omissão dos indicadores das subcategorias: **P1** (26); **M1**, **M2** e **M4** (22); **M3** e **P2** (17); **P3** (15); **EC** (1).

Foram identificados pela IGEC quarenta e sete pontos fortes (PF) e trinta e oito áreas de melhoria (AM). Os PF (47) foram distribuídos da seguinte forma pelos AE: **M4** e **P3** (7); **EC**, **M1** e **P2** (6); **M2**, **M3** e **P1**, (5). O domínio da *liderança e gestão* foi o que apresentou mais PF (22) distribuídos pelas subcategorias da liderança (17), da gestão (4) e da autoavaliação e melhoria (1). Seguiu-se o domínio da *prestação do serviço educativo* (17) distribuídos pelas subcategorias das práticas de ensino (9), da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens (6) e do planeamento e articulação (2). Por último, encontra-se o domínio dos *resultados* (9) distribuídos pelas subcategorias dos resultados sociais (5), académicos (2), e do reconhecimento da comunidade (2).

As AM (39) foram distribuídas da seguinte forma pelos AE: **P3** (7); **M3** e **P1**, (6); **M2** (5); **EC**, **M1** e **M4** (4) e **P2** (3). O domínio da *prestação do serviço educativo* foi o que apresentou mais AM (22) distribuídos pelas subcategorias das práticas de ensino (10), do planeamento e articulação (8) e da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens (4). Seguiu-se o domínio da *liderança e gestão* (11) distribuídos pelas subcategorias da autoavaliação e melhoria (10) e da liderança (1). Por último, ficou o domínio dos *resultados* (6) distribuídos pelas subcategorias dos resultados académicos (4) e sociais (2), e do reconhecimento da comunidade (0).

Quadro 21 – Análise dos pontos fortes e áreas de melhoria dos AE em estudo

Temas	Categorias	Subcategorias	EC	M1	M2	M3	M4	P1	P2	P3	Totais PF e AM
RESULTADOS	Resultados Académicos	Evolução dos Resultados Internos Contextualizados (AE)									
		Evolução dos Resultados Externos Contextualizados (AE)									
		Qualidade do Sucesso (AE)	PF AM				PF	AM	AM AM		PF - 2 AM - 4
		Abandono e Desistência (AE)									
	Resultados Sociais	Participação na Vida da Escola e Assunção de Responsabilidades (AE)							PF	AM	PF - 1 AM - 1
		Cumprimento das Regras e Disciplina (AE)	PF					PF		AM	PF - 1 AM - 1
		Formas de Solidariedade (AE)									
		Impacto da Escolaridade no Percurso dos Alunos (AE)				PF	PF				PF - 2
	Reconhecimento da Comunidade	Grau de Satisfação da Comunidade Educativa (AE)		PF						PF	PF - 2
		Formas de Valorização dos Sucessos dos Alunos (AE)									
		Contributo da Escola para o Desenvolvimento da Comunidade Envolvente (AE)									
PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	Planeamento e Articulação	Gestão Articulada do Currículo (AE)	AM		AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM - 7
		Contextualização do Currículo e Abertura ao Meio (AE)			AM						
		Utilização da Informação sobre o Percurso Escolar dos Alunos (AE)									
		Coerência entre Ensino e Avaliação (AE)									
		Trabalho Cooperativo Entre os Docentes (AE)		PF			PF				PF - 2
	Práticas de Ensino	Adequação das Atividades Educativas e do Ensino às Capacidades e aos Ritmos de Aprendizagem das Crianças e dos Alunos (AE)		AM							AM - 1
		Adequação das Respostas Educativas às Crianças e aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (AE)		PF				PF	PF		PF - 3
		Exigência e Incentivo à Melhoria de Desempenhos (AE)		PF							PF - 1
		Metodologias Ativas e Experimentais no Ensino e nas Aprendizagens (AE)						AM		AM	AM - 2
		Valorização da Dimensão Artística (AE)			PF	PF				PF	PF - 3
		Rendibilização dos Recursos Educativos e do Tempo Dedicado às Aprendizagens (AE)	PF		PF						PF - 2
		Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva (AE)	AM	AM	AM	AM	AM	AM		AM	AM - 7
	Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens	Diversificação das Formas de Avaliação (AE)									
		Aferição dos Critérios e dos Instrumentos de Avaliação (AE)									
		Monitorização Interna do Desenvolvimento do Currículo (AE)		AM	AM		PF				PF - 1 AM - 2
		Eficácia das Medidas de Promoção do Sucesso Escolar (AE)				PF AM			PF	AM	PF - 2 AM - 2
		Prevenção da Desistência e do Abandono (AE)	PF						PF	PF	PF - 3
LIDERANÇA E GESTÃO	Liderança	Visão Estratégica do Diretor (AE) Fomento do Sentido de Pertenca e de Identificacão com a Escola (AE)		PF	PF	PF AM	PF	PF		PF	PF - 6 AM - 1
		Valorização das Lideranças Intermédias (AE)									
		Desenvolvimento de Projetos, Parcerias e Soluções Inovadoras (AE)	PF		PF	PF	PF	PF	PF	PF	PF - 7
		Motivação das Pessoas e Gestão de Conflitos (AE)									
		Mobilização dos Recursos da Comunidade Educativa (AE)	PF					PF		PF	PF - 3
	Gestão	Critérios e Práticas de Organização e Afetação dos Recursos (AE)		PF							PF - 1
		Critérios de Constituição dos Grupos e das Turmas, de Elaboração de Horários e de Distribuição de Serviço (AE)									
		Avaliação do Desempenho e Gestão das Competências dos Trabalhadores (AE)			PF						PF - 1
		Promoção do Desenvolvimento Profissional (AE)								PF	PF - 1
		Eficácia dos Circuitos de Informação e Comunicação Interna e Externa (AE)					PF				PF - 1
	Autoavaliação e Melhoria	Coerência entre a Autoavaliação e a Ação para a Melhoria (AE)		AM			AM		PF		PF - 1 AM - 2
		Utilização dos Resultados da Avaliação Externa na Elaboração dos Planos de Melhoria (AE)	AM								AM - 1
		Envolvimento e Participação da Comunidade Educativa na Autoavaliação (AE)									
		Continuidade e abrangência da Autoavaliação (AE)						AM		AM	AM - 2
		Impacto da Autoavaliação no Planeamento, na Organização e nas Práticas Profissionais (AE)			AM	AM	AM	AM			AM - 4
		Nº Pontos Fortes	6	6	5	5	7	5	6	7	47
		Nº Áreas de Melhoria	4	4	5	5	4	6	3	7	38

Fonte: própria

Quadro 22 – Análise dos pontos fortes, áreas de melhoria, pontos fracos superados e não referências dos AE em estudo

Domínios da IGEC	Categorias	NR	Totais	PF	Totais	AM	Totais	PFS/PFPS/ PFNS/CR/AO	Totais	TOTAIS GLOBAIS
Resultados	Académicos	M1 - 1 M2 - 1 M3 - 1 P1 - 1 P2 - 1	5	EC - 1 M4 - 1	2	EC - 1 P1 - 1 P2 - 2	4	EC (PFPS) - 1		NR - 5 PF - 2 AM - 4 O - 1
	Sociais	P1 - 3 M2 - 2 M4 - 2 P3 - 2 M1 - 1 P2 - 1	11	EC - 1 M3 - 1 M4 - 1 P1 - 1 P2 - 1	5	P3 - 2	2	X		NR - 11 PF - 5 AM - 2 O - 0
	Reconhecimento da comunidade	X	0	M1 - 1 P3 - 1	2	X	0	P3 (PFPS) - 1 P3 (CR) - 1		NR - 0 PF - 2 AM - 0 O - 2
	Totais	P1 - 4 M2 - 3 M1 - 2 M4 - 2 P2 - 2 P3 - 2 M3 - 1	16	EC - 2 M4 - 2 M1 - 1 M3 - 1 P1 - 1 P2 - 1 P3 - 1	9	P2 - 2 P3 - 2 EC - 1 P1 - 1	6	P3 - 2 EC - 1		NR - 16 PF - 9 AM - 6 O - 3
Prestação do Serviço Educativo	Planeamento e articulação	M1 - 7 P1 - 5 P2 - 5 M2 - 4 M3 - 4 M4 - 3 P3 - 2	30	M1 - 1 M4 - 1	2	M2 - 2 EC - 1 M3 - 1 M4 - 1 P1 - 1 P2 - 1 P3 - 1	8	EC (PFNS) - 1 M2 (PFPS) - 1 P2 (PFPS) - 1 P3 (PFS;PFPS) - 2		NR - 30 PF - 2 AM - 8 O - 5
	Práticas de ensino	M4 - 3 P1 - 3 M1 - 2 P3 - 2 M2 - 1 M3 - 1	12	M1 - 2 M2 - 2 EC - 1 M3 - 1 P1 - 1 P2 - 1 P3 - 1	9	M1 - 2 P1 - 2 P3 - 2 EC - 1 M2 - 1 M3 - 1 M4 - 1	10	EC (PFNS) - 1 EC (PFS) - 1 P2 (PFS) - 1		NR - 12 PF - 9 AM - 10 O - 3
	Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	M4 - 5 M1 - 4 M2 - 4 M3 - 4 P1 - 3 P2 - 3 P3 - 2 EC - 1	26	P2 - 2 EC - 1 M3 - 1 M4 - 1 P3 - 1	6	M1 - 1 M2 - 1 M3 - 1 P3 - 1	4	EC (CR) - 1		NR - 26 PF - 6 AM - 4 O - 1
	Totais	M1 - 13 M4 - 11 P1 - 11 M2 - 9 M3 - 9 P2 - 8 P3 - 6 EC - 1	68	M1 - 3 P2 - 3 EC - 2 M2 - 2 M3 - 2 M4 - 2 P3 - 2 P1 - 1	17	M2 - 4 P3 - 4 M1 - 3 M3 - 3 P1 - 3 EC - 2 M4 - 2 P2 - 1	22	EC - 2 (S) e 2 (NS) M2 - 1 P2 - 2 P3 - 2		NR - 68 PF - 17 AM - 22 O - 9
Liderança e Gestão	Liderança	M2 - 3 M4 - 3 P1 - 3 M1 - 2 M3 - 2 P2 - 2 P3 - 2	17	P1 - 3 P3 - 3 EC - 2 M2 - 2 M3 - 2 M4 - 2 M1 - 1 P2 - 1	16	M3 - 1	1	EC (PFS) - 2 EC (OA) - 1		NR - 17 PF - 16 AM - 1 O - 3
	Gestão	P1 - 6 M4 - 5 P3 - 5 M2 - 4 M3 - 4 M1 - 3 P2 - 3	30	M1 - 1 M2 - 1 M4 - 1 P3 - 1	4	X	0	EC (PFS) - 1		NR - 30 PF - 4 AM - 0 O - 1
	Autoavaliação e melhoria	M2 - 3 M1 - 2 P1 - 2 P2 - 2 M3 - 1 M4 - 1	11	P2 - 1	1	M4 - 2 P1 - 2 EC - 1 M1 - 1 M2 - 1 M3 - 1 P3 - 1	9	EC (PFS) - 2 EC (PFPS) - 1 M1 (PFNS) - 1 P2 (PFPS) - 1		NR - 11 PF - 1 AM - 9 O - 5
	Totais	P1 - 11 M2 - 10 M4 - 9 M1 - 7 M3 - 7 P2 - 7 P3 - 7	58	P3 - 4 M1 - 2 M2 - 3 M4 - 3 P1 - 3 EC - 2 M3 - 2 P2 - 2	21	M3 - 2 M4 - 2 P1 - 2 EC - 1 M1 - 1 M2 - 1 P3 - 1	10	EC - 7 M1 - 1 (NS) P2 - 2		NR - 58 PF - 21 AM - 10 O - 10
	TOTAIS GLOBAIS	P1 - 26 M1 - 22 M2 - 22 M4 - 22 M3 - 17 P2 - 17 P3 - 15 EC - 1	142	M4 - 7 P3 - 7 EC - 6 M1 - 6 P2 - 6 M2 - 5 M3 - 5 P1 - 5	47	P3 - 7 P1 - 6 M3 - 5 M2 - 5 EC - 4 M1 - 4 M4 - 4 P2 - 3	38			NR - 142 PF - 47 AM - 38 O - 23

LEGENDA: Modelo da IGEC da Avaliação Externa das Escolas (AEE); Liderança de Sistemas (LS); Pontos Fortes da IGEC (PF); Áreas de Melhoria da IGEC (AM); Não foi Referido (NR); OUTROS (O): Ponto Fraco Superado (PFS); Ponto Fraco Parcialmente Superado (PFPS); Ponto Fraco Não Superado (PFNS); Constrangimento Resolvido (CR); Oportunidade Aproveitada (OA)

Os AE que obtiveram os **melhores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - EC** (o nosso estudo de caso único, classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M1** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**; **RAE - M2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** nos domínios dos Resultados e da Prestação do Serviço Educativo e de **MUITO BOM** de na Liderança e Gestão) da região **centro**; **RAE - M3** (classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - M4** (classificações atribuídas pela IGEC de **MUITO BOM** em **todos os domínios**) da região **NORTE**.

Os AE que obtiveram os **piores resultados** nos **rankings nacionais**: **RAE - P1** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **SUFICIENTE** em **dois domínios e bom** na liderança e gestão) da região **NORTE**; **RAE - P2** (**TEIP**: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**; **RAE - P3** (**TEIP** apenas com ensino básico: classificações atribuídas pela IGEC de **BOM** em **todos os domínios**) da região **SUL**.

Nota: A matriz de análise documental foi construída tendo por base o relatório de avaliação externa do AE do estudo de caso (**EC**)

Fonte: própria

No domínio dos *resultados*, na categoria dos resultados académicos houve dois PF (**EC** e **M4**) e quatro AM (**EC**, **P1**, **P2** e **P2**) na subcategoria da qualidade do sucesso. Na categoria dos resultados sociais identificaram-se cinco PF nas subcategorias do cumprimento das regras e da disciplina (**EC** e **P1**), no impacto da escolaridade no percurso dos alunos (**M3** e **M4**) e na participação na vida da escola e assunção de responsabilidades (**P2**). Houve duas AM nas subcategorias da participação na vida da escola e assunção de responsabilidades (**P3**) e do cumprimento das regras e da disciplina (**P3**). Quanto à categoria do reconhecimento da comunidade, apenas se registou um PF na subcategoria do grau de satisfação da comunidade educativa (**P3**).

No domínio da *prestação do serviço educativo*, identificou-se na categoria do planeamento e articulação dois PF (**M1** e **M4**), na subcategoria do trabalho cooperativo entre docentes e oito AM, na subcategoria da gestão articulada do currículo (**EC**, **M2**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**) e na contextualização do currículo e abertura ao meio (**M2**). Na categoria das práticas de ensino houve nove PF, que foram distribuídos pelas subcategorias da adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com NEE (**M1**, **P1** e **P2**), da exigência e incentivo à melhoria de desempenhos (**M1**), da valorização da dimensão artística (**M2**, **M3** e **P3**) e da rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens (**EC** e **M2**). Houve dez AM, uma na subcategoria da adequação das atividades educativas e de ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos (**M1**), duas na subcategoria das metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens (**P1** e **P3**) e sete na subcategoria do acompanhamento e supervisão da prática letiva (**EC**, **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**).

No domínio da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, foram apontados seis PF na categoria do planeamento e articulação, um na subcategoria da monitorização interna do desenvolvimento do currículo (**M4**), dois na eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar (**M3** e **P2**) e três na subcategoria da prevenção da desistência e do abandono (**EC**, **P2** e **P3**). Foram apontadas quatro AM, duas na subcategoria da monitorização interna do desenvolvimento do currículo (**M1** e **M2**) e outras duas na eficácia das medidas de promoção do sucesso escolar (**M3** e **P3**).

No domínio da *liderança e gestão*, foram referidas na categoria da liderança dezassete PF, seis na subcategoria da visão estratégica do diretor e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola (**M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**), sete na subcategoria do

desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2**, **P3** e **P3**) e três na subcategoria da mobilização dos recursos da comunidade educativa (**EC**, **M1** e **P1**). Encontrou-se apenas uma AM na subcategoria da visão estratégica do diretor e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola (**M3**). Quanto à categoria da gestão, foram apontados quatro PF, um na subcategoria dos critérios e práticas de organização e afetação dos recursos (**M1**), outro na subcategoria da avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores (**M2**), outro na promoção do desenvolvimento profissional (**P3**), o último foi na subcategoria da eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa (**M4**) e não se identificaram AM. Na categoria da autoavaliação e melhoria foi identificado apenas um PF na coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria (**P2**) e dez AM pelas subcategorias da coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria (**M1**, **M3** e **M4**) e a subcategoria do impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**).

Salienta-se que em catorze subcategorias em análise não foram identificados PF nem AM. No domínio dos *resultados*, não foram assinalados PF e AM na categoria dos resultados académicos, nas suas subcategorias da evolução dos resultados internos contextualizados, evolução dos resultados externos contextualizados e no abandono e desistência; na categoria dos resultados sociais, não se registaram PF e AM na subcategoria das formas de solidariedade; e na subcategoria do reconhecimento da comunidade, não foram indicados PF nem AE em duas das suas três subcategorias, nas formas de valorização dos sucessos dos alunos e no contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente. No domínio da *prestação do serviço educativo*, não foram assinalados PF e AM na categoria do planeamento e articulação, nas subcategorias da utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos e na coerência entre o ensino e a avaliação. Esta situação não se verificou na categoria das práticas de ensino. Mas, ocorreram na categoria da monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens nas subcategorias da diversificação das formas de avaliação e da aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação. No domínio da *liderança e gestão*, não foram assinalados PF e AM na categoria da liderança, nas subcategorias da valorização das lideranças intermédias e da motivação das pessoas e gestão de conflitos. Na categoria da gestão, não foram indicados PF e AM na subcategoria dos critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e da distribuição de serviço, e na categoria da autoavaliação e melhoria apenas não foram indicados PF e AM na subcategoria do envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação.

Constatou-se ainda alguns dados relevantes:

1 – Apenas os AE **M1** e **M4** do nosso estudo empírico obtiveram muito bom (MB) em todos os domínios dos seus relatórios de avaliação externa atribuídos pela IGEC. Contudo, tal como referiu Maria de Lurdes Azevedo, a escala de avaliação da AEE é controversa (cf. 157), pelo texto justificativo que cada um deles apresenta, existindo "algumas ambiguidades e incoerências entre os descritores e os juízos que são formulados" (Azevedo, 2019, p. 179). Assim, no caso destes dois AE, foram apontados seis PF e quatro AM (**M1**) e sete PF e quatro AM (**M4**). Contudo, a outros AE foi-lhes apontados PF e AM idênticos àqueles, mas tiveram Bom. Também é importante realçar que estes dois AE apresentaram vinte e duas omissões dos setenta e nove indicadores das subcategorias em análise.

2 – O AE **M2** obteve nestes domínios, dois bons e um MB (liderança de gestão) e o AE **P1** obteve dois suficientes e um bom (liderança e gestão).

3 – O AE **P1** foi o único que obteve mais AM (6) do que PF (5), o AE **M2** teve cinco PF e quatro AM, enquanto o AE **P3** teve sete PF e sete AM.

4 – Aos restantes AE foi-lhes atribuído bons em todos os domínios da AEE: **EC** (6 PF e 4 AM); **M3** (5 PF e 5 AM); **P2** (6 PF e 3 AM). O AE **P2**, que é um AE TEIP, foi o que teve menos AM apontadas (foi o melhor AE da nossa amostra).

5 – Os PF e as AM que foram identificadas na maioria dos AE foram os seguintes:

- No domínio da *prestação do serviço educativo*, na categoria do planeamento e articulação e na subcategoria da gestão articulada do currículo, **todos os AE** (7 AE), com exceção do AE **M1**, foi-lhes apontada AM. Na categoria das práticas de ensino e na subcategoria acompanhamento e supervisão da prática letiva, a **todos os AE** (7 AE) foi-lhes apontada AM, com exceção do AE **P2**.
- No domínio da *liderança e gestão*, na categoria da liderança e na subcategoria da visão estratégica do diretor e fomento do sentido de pertença e identificação com a escola, seis AE tiveram PF identificados, com exceção dos AE **EC** e **P2**. Na categoria do desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras **todos os AE** (7 AE), com exceção do AE **M1** tiveram PF identificados. Na categoria da autoavaliação e melhoria, verificou-se que **todos os AE** tiveram uma AM apontada numas das suas subcategorias, com exceção apenas do AE **P2**, que foi o único que teve um PF identificado.
- No domínio dos *resultados*, na categoria dos resultados académicos, destacou-se a qualidade do sucesso que apresentou quatro AM (**EC**, **P1**, **P2** e **P2**) e dois PF (**EC** e **M4**) em metade dos AE.

Síntese global sobre os pontos fortes e as áreas de melhoria

Considerando todos os pontos fortes e as áreas de melhoria apontadas pela IGEC nos oito AE em estudo, apresentam-se as áreas mais fortes destes AE e as áreas mais frágeis. Assim, destacam-se as duas áreas mais fortes que foram referidas, no domínio da *liderança e gestão*, categoria da liderança, nas subcategorias do desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras, em sete AE (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**), com exceção apenas do AE **M1**; e na visão estratégica do Diretor e o fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola, em seis AE (**M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**), com exceção dos AE **EC** e **P2**.

As áreas mais frágeis apontadas pela IGEC foram três, no domínio da *prestação do serviço educativo*, na categoria do planeamento e articulação, na subcategoria da gestão articulada do currículo em sete AE (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1**, **P2** e **P3**), com exceção apenas do AE **M1** e na categoria das práticas de ensino, na subcategoria do acompanhamento e supervisão da prática letiva em sete AE (**EC**, **M1**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**), com exceção apenas do AE **P2**. A última fragilidade ocorreu no domínio da *liderança e gestão*, categoria da autoavaliação e melhoria, na subcategoria do impacto no planeamento na organização e nas práticas profissionais em seis AE (**EC**, **M2**, **M3**, **M4**, **P1** e **P3**), com exceção apenas dos AE **M1** e **P2**.

Fazendo uma "ordenação" dos AE, de acordo com os PF e as AM atribuídos podemos encontrar a seguinte ordenação: **P2**; **M4**; **EC** e **M1**; **M2** e **M3**; **P3**; **P1**. Esta análise é importante porque são os PF e as AM, que determinam as classificações atribuídas pela IGEC aos AE.

7.2.7. Discussão dos dados

Neste ponto discutem-se os resultados obtidos no nosso segundo estudo empírico que se orienta pelas questões de investigação (cf. 255): *De que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu modelo de avaliação externa de escolas?* E, *como a IGEC dá conta do estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?*

A avaliação institucional é vista como um "instrumento de garantia e de melhoria contínua da qualidade" (Castro & Alves, 2013, p. 128) e deve considerar várias articulações entre a autoavaliação e a avaliação externa, entre os fatores qualitativos e os quantitativos, e entre os processos e os resultados, devendo ser formativa, qualitativa e prospetiva (Moreira, 2006). A autoavaliação e a avaliação externa são então duas abordagens complementares na promoção da eficácia escolar (Clímaco, 2005), sendo a avaliação externa rigorosa, científica e especializada, enquanto a avaliação interna é promovida por membros da sua comunidade e é

um processo económico (Díaz, 2003), é um exemplo de cidadania (IGE, 2010) e contribui para a sua melhoria (Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Dias, 2005; IGE, 2012; IGEC, 2018; Silvestre et al., 2016; Venâncio & Otero, 2003).

A comparação entre escolas, em Portugal, ocorre de diferentes formas, entre as quais a da publicação dos relatórios de avaliação externa e a da divulgação dos *rankings* das escolas (Romero, 2003; Verdasca, 2013). Neste estudo empírico, comparámos desempenhos de oito AE recorrendo à publicação dos relatórios de AEE pela IGEC e à seleção dos AE considerando o seu posicionamento nos *rankings* das escolas portuguesas em 2016 (apêndice A, cf. 6). Este estudo permitiu-nos fazer uma reflexão e uma meta-avaliação (avaliação da avaliação), bem como uma comparação entre AE, relativamente aos seus desempenhos e características, o que corresponde a um processo de comparação que permitiu identificar as melhores práticas e as que devem ser melhoradas, ou seja, fizemos *benchmarking* (Clímaco, 2005; MacBeath & McGlynn, 2005) aos resultados alcançados por estes AE, o que corresponde à sua prestação de contas/*accountability* (Alaíz et al., 2003; Barzanò, 2009; Clímaco, 2005; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003b).

Em cada relatório foram analisados: a introdução e a escala de avaliação (excelente; muito bom; bom; suficiente; insuficiente); a caracterização do AE; a avaliação por domínios (*resultados*: académicos, sociais e reconhecimento da comunidade; *prestação do serviço educativo*: planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; *liderança e gestão*: liderança, gestão e autoavaliação e melhoria); e os pontos fortes e as áreas de melhoria.

É importante realçar que os indicadores identificados na nossa matriz de análise de conteúdo, que foi elaborada em função do relatório de AEE do AE **EC** (estudo de caso único), incluiu um total de *setenta e nove indicadores nas subcategorias* (Resultados – 21; Prestação do serviço educativo – 28; Liderança e gestão – 30).

Verificou-se, porém, que em muitos AE não foram referidos vários dos indicadores identificados. Assim, ao ordenarmos os AE pelos itens não referidos (NR) temos os AE:

- **P1** com *vinte e seis* NR (Resultados [R] – **cinco**: académicos [A] um e sociais [S] quatro; Prestação do serviço educativo [PSE] – **onze**: planeamento e articulação [PA] cinco, práticas de ensino [PE] três e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens [MA] três; Liderança e gestão [LG] – **onze**: liderança [L] três, gestão [G] seis e autoavaliação e melhoria [AM] duas).

- **M1** com *vinte e dois* NR ([R] – **duas**: [A] uma e [S] uma; [PSE] – **treze**: [PA] sete, [PE] duas e [MA] quatro; [LG] – **sete**: [L] duas, [G] três e [AM] duas).
- **M2** com *vinte e dois* NR ([R] – **duas**: [A] um e [S] um; [PSE] – **nove**: [PA] quatro, [PE] um e [MA] quatro; [LG] – **dez**: [L] três, [G] quatro e [AM] três).
- **M4** com *vinte e dois* NR ([R] – **dois**: [S] dois; [PSE] – **onze**: [PA] três, [PE] três e [MA] cinco; [LG] – **nove**: [L] três, [G] cinco e [AM] um).
- **M3** com *dezassete* NR ([R] – **uma**: [A] uma; [PSE] – **nove**: [PA] quatro, [PE] uma e [MA] quatro; [LG] – **sete**: [L] duas, [G] quatro e [AM] uma).
- **P2** com *dezassete* NR ([R] – **duas**: [A] um e [S] uma; [PSE] – **oito**: [PA] cinco e [MA] três; [LG] – **sete**: [L] duas, [G] três e [AM] duas).
- **P3** com *quinze* NR ([R] – **dois**: [S] duas; [PSE] – **seis**: [PA] duas, [PE] duas e [MA] duas; [LG] – **sete**: [L] duas e [G] cinco).
- **EC**[33] com *uma* NR ([R] – **zero**; [PSE] – **uma**: [MA] uma; [LG] – **zero**).

Relativamente aos pontos fortes e áreas de melhoria, registaram-se 47 *pontos fortes* (Liderança e gestão – 21; Prestação do serviço educativo – 17; Resultados – 9) e 38 áreas de melhoria (Prestação do serviço educativo – 22; Liderança e gestão – 10; Resultados – 6). Constatámos que a área mais forte verificada em sete dos nossos AE (com exceção do **M1**) foi no domínio da liderança e gestão, na categoria da liderança e na subcategoria/indicador do *desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras*, o que vai ao encontro do conceito de líder *coach* (Lança, 2013), que tem uma visão ampliada da escola e da sociedade onde a sua organização está inserida e que estabelece parcerias externas fundamentais na sua liderança como um sistema aberto, numa liderança de sistemas (figura 25, cf. 220). Assim, ao nível da liderança de sistemas há uma perceção crescente da necessidade de promover parcerias locais (Cousin, 2020), para a inovação, o que requer uma mudança no contexto organizacional da escola, devendo esta ser articulada com a realidade social e cultural do seu meio envolvente (Matos, 2017). A inovação pode ser um instrumento de recuperação da autoestima institucional (Heller, 1985), pode implicar as escolas e os professores nas suas mudanças educativas (Bolivar, 2003) e, ainda, o envolvimento dos trabalhadores nos projetos de inovação, aumentando assim o compromisso com essa organização (Abramovay et al., 2004; Morgado, 2004; Sousa & Monteiro, 2012). Normalmente, a inovação (cf. 119) requer mudanças na cultura da escola e deve incorporar o contexto local, estar aberta à sua comunidade e deve

[33] O AE **EC** foi o AE que serviu de base para a a elaboração a matriz de análise documental e de conteúdo, daí os dados serem muito diferentes dos restantes.

envolver os *stakeholders* na melhoria de todo o seu sistema (Bolivar, 2003; Comissão Europeia, 2018a, 2018b).

As áreas a melhorar identificadas registaram-se em três categorias, duas na prestação do serviço educativo, nas subcategorias/indicadores da *gestão articulada do currículo* e foi referida em sete AE (com exceção do **M1**) e no *acompanhamento e supervisão da prática letiva* que também foi indicada em sete AE (com exceção do **P2**). A terceira área mais frágil foi apontada no domínio da liderança e gestão, na autoavaliação e melhoria, e no *impacto no planeamento, na organização e nas práticas profissionais*, tendo sido indicada em seis AE (com exceção do **M1** e **P2**). Ao nível do desenvolvimento do currículo (cf. 112), confirmamos a importância dada à liderança dos professores, para a autoliderança e para a liderança dos alunos, o que corresponde à qualidade do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Antunes & Silva, 2015; Flores, Ferreira & Fernandes, 2014).

A autoavaliação, fundamental como estratégia de melhoria e como forma de prestação de contas (Capela, 2015; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Dias, 2005; IGE, 2012; IGEC, 2018; Santos Guerra, 2003a; Silvestre et al., 2016) passou a ser obrigatória em 2002 (Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro), sendo responsabilidade da IGEC averiguar a forma como as escolas se autoavaliam.

A IGEC (2017) apontou também como *áreas a melhorar*, a gestão do currículo e como *área crítica*, na maioria das escolas, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula (cf. 153).

Em catorze das subcategorias/indicadores analisadas, não foram indicados quaisquer pontos fortes ou áreas de melhoria: *Resultados*: académicos (evolução dos resultados internos e externos contextualizados), sociais (formas de solidariedade) e reconhecimento da comunidade (formas de valorização dos sucessos dos alunos e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente); *Prestação do serviço educativo*: planeamento e articulação (utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos e a coerência entre o ensino e a avaliação) e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens (diversificação das formas de avaliação e a aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação); *Liderança e gestão*: liderança (valorização das lideranças intermédias e a motivação das pessoas e gestão de conflitos), gestão (critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço) e autoavaliação e melhoria (envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação).

Verificámos também que os pontos fortes identificados foram no domínio da liderança e gestão (na subcategoria da liderança) e na área da prestação do serviço educativo em duas subcategorias (práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens), sendo esta ordem semelhante à apontada pela IGEC (2018), que era no domínio da liderança e gestão (liderança), a prestação do serviço educativo (práticas de ensino) e os resultados (sociais). As áreas de melhoria mais salientadas foram no domínio da prestação do serviço educativo em duas das suas subcategorias (práticas de ensino e planeamento e articulação), na área dos resultados (resultados académicos) e na área da liderança e gestão (autoavaliação e melhoria), sendo também semelhante à apontada pela IGEC (2018), alterando apenas a sua ordem, na prestação do serviço educativo (práticas de ensino), na liderança e gestão (autoavaliação e melhoria) e nos resultados (académicos). Os AE do nosso estudo já têm algumas práticas consolidadas, mas também se identificaram algumas práticas que necessitam de ser melhoradas.

7.2.7.1. Domínio dos resultados

No domínio dos resultados, **todos os AE** em estudo apresentam práticas já consolidadas e foram apontados mais pontos fortes do que áreas de melhoria: *oito pontos fortes* (resultados sociais – quatro: resultados académicos – dois; reconhecimento da comunidade – dois); seis *áreas de melhoria* (resultados académicos – quatro; resultados sociais – dois; reconhecimento da comunidade – zero). As fragilidades encontradas foram nos resultados académicos (diferenciação pedagógica e abandono escolar do ensino profissional); resultados sociais (participação dos alunos na escola e acompanhamento do percurso dos alunos após a conclusão dos seus estudos nos seus AE); no reconhecimento da comunidade (participação na e com a comunidade envolvente e estabelecimento de parcerias estratégicas).

7.2.7.1.1. Resultados académicos

Neste domínio, verificou-se que, na categoria dos *resultados académicos*, existe monitorização dos resultados escolares, mas a diferenciação pedagógica ocorre apenas no pré-escolar em **todos os AE** e a taxa do abandono e desistência é reduzida no ensino regular em **todos os AE**, mas é elevada no ensino profissional em quatro AE (**M1**, **M3**, **M4** e **P1**).

Atualmente, o sucesso educativo (cf. 120) está muito associado aos resultados académicos dos alunos (Torres, 2019) e tem existido um reforço dos mecanismos de avaliação e de prestação de contas, e da apologia da meritocracia e da excelência académica. Para Leonor Lima Torres (cf. 104), este movimento de "natureza tentacular, focado na apologia da

meritocracia e da excelência académica, tem induzido dinâmicas institucionais que tendem a ser naturalizadas" (Torres, 2019, p. 27). Valter Lemos (2013) considera que toda a comunidade educativa deve ser responsável por combater as desigualdades educativas, devendo ter uma ação coesa, coletiva e colaborativa, baseada na multidisciplinaridade e na diferenciação pedagógica, devendo incluir metas para combater o abandono escolar, melhorar o sucesso escolar dos alunos e envolver toda a comunidade escolar e local no seu desenvolvimento. No nosso estudo, constatámos que, apesar do segundo ciclo avaliativo implementado pela inspeção portuguesa ter sido considerado predominantemente de prestação de contas e voltado para os resultados académicos, acabou por se centrar antes na qualidade do sucesso, pelo que nos questionamos sobre as razões que levaram os inspetores da IGE/IGEC a não valorizarem na realidade a evolução dos resultados internos e externos contextualizados destes AE. Também verificámos que a diferenciação pedagógica apenas está a funcionar bem no ensino pré-escolar, então por que razão esta não ocorre nos outros níveis de ensino? E como será que os AE promovem a diferenciação pedagógica nas suas escolas nos diferentes níveis de ensino?

A escola terá de garantir que cada criança e cada jovem tenha as mesmas oportunidades de aceder, participar e beneficiar de uma educação inclusiva e de qualidade, pelo que é necessário promover um ambiente de aprendizagem afetuoso, estimulante e propício a estabelecer expectativas altas aos alunos, para que todos atinjam o seu pleno potencial (Lemos, 2013). O envolvimento dos alunos na escola (cf. 95) tem sido apontado como um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco e do abandono escolar, bem como, para a melhoria dos resultados escolares (Veiga, Garcia & Garcia, 2019) e para a reforma das políticas educativas (Christenson et al., 2012; Malveiro & Veiga, 2016). São muitos os estudos que referem que o insucesso escolar é um forte preditor do abandono escolar. Mas, "tanto o insucesso como o abandono escolar parecem ser dois componentes de um processo comum, para o qual conflui uma miríade de variáveis" (Miguel, Rijo & Lima, 2012, p. 127). Também aqui os nossos dados revelam que o abandono escolar é baixo no ensino regular, mas é elevado no ensino profissional, o que nos permite dizer que os AE ainda não estão a garantir as mesmas oportunidades a todos os seus alunos. Seria importante compreender as razões que levam os alunos do ensino profissional a abandonarem mais as suas escolas. Poderemos considerar que as razões possam estar associadas ao tipo de oferta formativa que não irá ao encontro dos interesses dos alunos, ou que o currículo destes cursos não será adequado aos alunos, pelo que as estratégias que os AE estão a adotar terão de ser ajustadas para não existir esta diferença na desistência escolar entre as ofertas formativas, colocando-se aqui um desafio às lideranças.

Alguns autores referem que a liderança escolar (cf. 120-121) é um fator de eficácia e os resultados escolares são os indicadores dessa eficácia, pelo que existe uma possível relação entre a liderança escolar e o sucesso dos alunos (Bolivar, 2012; Elmore, 2006; Fialho & Carapeta, 2016; Fullan, 2003; Leithood et al., 2004; Sergiovanni 2004a e 2004b; Silva, 2010). Os líderes devem respeitar e dar atenção e voz às perspetivas individuais dos intervenientes e de todos os *stakeholders* (Bush, 2007; EPNoSL[34], 2015).

7.2.7.1.2. Resultados sociais

Na categoria dos *resultados sociais,* contatamos como áreas consolidadas nos AE a participação dos alunos na escola, mas apenas nos conselhos de turma e nas assembleias de alunos, a existência nos AE de formas de promoção da solidariedade, a maioria dos AE tem associação de estudantes e também existem projetos ou gabinetes de apoio aos alunos e famílias.

Ana Mouraz (2011) considera existirem três finalidades e eixos onde é possível pensar a participação dos alunos (cf. 96): uma *cidadania ativa* e de intervenção justa; aprender e assumir a sua quota parte de *responsabilidade nos processos*; *atividades de participação* para a melhoria do sistema e da organização. Deste modo, participar é "fazer parte de um todo maior, independentemente dos sentidos que é possível atribuir-se à participação" (Mouraz, 2011, p. 3). Ana Mouraz procurou saber como está prevista estatutariamente a participação dos alunos nos diferentes órgãos deliberativos e decisórios da escola: conselhos de turma (CT); assembleias de turma e assembleias gerais. Concluiu que, na sua maioria, a participação dos alunos é do tipo representativo, nos conselhos de turma, nas assembleias de alunos apenas ocorreram numa das escolas do seu estudo e nas assembleias gerais de alunos não houve qualquer referência. Concordamos, então, com esta autora relativamente à existência, na maioria dos AE, de uma participação dos alunos apenas do tipo representativo, falta ainda uma participação mais ativa dos alunos nas associações de estudantes e o seu envolvimento em atividades das escolas, cuja participação poderá contribuir para a melhoria do seu AE. Assim, falta ainda a voz dos alunos na maioria dos AE nacionais e seria importante perceber, porque não se dá mais voz aos alunos. A escola é um estúdio de interação e relação intergeracional (Ferreira, 2017) e as vozes dos seus membros (alunos, professores, pais, funcionários e parceiros) são bem-vindas (EPNoSL, 2013, 2015; Frost, 2008; Kikis-Papadakis, 2015; Nessler, 2013; Rodrigues, et al., 2014; Silva, Batista & Guimarães, 2018). Neste caso, falta também aos AE dar voz não só aos alunos, como

[34] The EPNoSL Toolkit. School leadership for equity and learning.

ainda aos professores, aos funcionários e aos parceiros dos AE nacionais. Falta também perceber a forma como as direções escolares ouvem os seus alunos, o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação e os parceiros. Seria importante entender a forma como esta participação ocorre nas escolas e nas suas atividades e conhecer os projetos que são idealizados pelos alunos e aceites pelas direções escolares.

A IGEC apresentou no seu relatório final as *áreas a melhorar* (IGEC, 2018) nos AE e foram apontadas a inexistência ou irregularidade nos mecanismos de auscultação dos alunos e na identificação dos fatores que condicionam o sucesso e a disciplina, pelo que é exigido um maior rigor a este nível, o que vai ao encontro também dos nossos dados. A participação ativa dos alunos na vida da escola é uma das condições que está associada ao sucesso escolar (Lima, 2008), à redução dos comportamentos de risco e ao abandono escolar (Veiga, Garcia & Garcia, 2019), ao sentimento de pertença (Gonzalez, 2010), numa cidadania democrática (Moraes & Ferreira, 2018; Silva & Leite, 2014; Menezes & Ferreira, 2014; Mouraz, 2011), de justiça, solidariedade e respeito mútuo (Veiga, 2007; Teixeira & Flores, 2010). Mas, a voz dos professores também é fundamental (Azevedo, 2009; Portilho et al., 2016; Teixeira & Flores, 2010; Veiga, Garcia & Garcia, 2019) bem como a dos funcionários (Botler, 2007), porque todos são importantes, incluindo os parceiros (EPNoSL, 2013; Kikis-Papadakis, 2015; Mações, 2020; Nessler, 2013). Rui Silva (2019) refere que "escola só se tornará numa 'boa escola' quando souber dar voz aos seus alunos" (Silva, 2019, p. 51; EPNoSL, 2015, p.154). Podemos referir que **todos os AE** estudados por nós promovem formas de solidariedade, mas falta perceber se essas formas de solidariedade são pontuais ou são na realidade com o envolvimento de toda a comunidade escolar e local. Paralelamente, existem em **todos os AE** projetos ou gabinetes de apoio aos alunos e às suas famílias, mas falta perceber se estes conseguem envolver, no apoio dado, entidades da sua comunidade local, para um benefício mútuo. Também se verificou que o seguimento dos alunos, após a conclusão dos seus estudos, ocorreu apenas pontualmente e não de forma consistente, pelo que deverá ser um trabalho a desenvolver no futuro nas nossas escolas, para ser possível compreender efetivamente se o trabalho que foi realizado com os alunos nas suas escolas até ao ensino secundário e o que pode ser identificado como mais-valias no ensino superior ou na sua futura vida profissional.

7.2.7.1.3. Reconhecimento da comunidade

Na categoria do *reconhecimento da comunidade* **todos os AE** valorizam os sucessos dos seus alunos e a maioria dos AE envolve-se com a sua comunidade, embora de formas

diferentes. **Todos os AE** estabelecem parcerias locais de acolhimento dos alunos para a realização de estágios profissionais. Apenas dois AE desenvolvem também projetos e atividades com a sua comunidade (**EC** e **M2**).

As escolas são sistemas adaptativos complexos e estão embebidas em sistemas mais amplos, o sistema educativo, a sua comunidade e os seus inúmeros agentes autónomos e interdependentes (Silva, 2016; Torres, 2008). A vida na escola tem vindo a "complexificar-se e a ganhar uma enorme importância na satisfação das pessoas" (Ferreira, 2017, p. 58). Com o presente estudo verificámos que **todos os AE** nacionais valorizam os sucessos dos seus alunos e envolvem-se com a sua comunidade. Contudo, ainda não conseguem demonstrar a complexidade do seu envolvimento pleno com a sua comunidade, uma vez que este envolvimento ainda é insuficiente e não existe na maioria dos AE, designadamente parcerias estratégicas que tragam benefícios tanto para as suas escolas como para a sua comunidade envolvente. A maioria das parcerias foram estabelecidas mais por interesse dos AE, para o acolhimento dos alunos nos estágios profissionais. Relativamente à oferta formativa, esta ainda não vai ao encontro dos interesses dos alunos e das suas comunidades. Parece-nos, então, fundamental um maior envolvimento com as comunidades locais e o estabelecimento de parcerias estratégicas que demonstrem ser verdadeiros sistemas abertos, com trocas recíprocas para o desenvolvimento de todas as partes.

São as escolas de qualidade (cf. 120) que potenciam o desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, estimulam a participação e satisfação de toda a comunidade educativa, promovem o desenvolvimento dos professores, que influenciam o seu meio envolvente e a sua oferta educativa (Morgado, 2004). Sabe-se que é a escola o fator chave da inovação e da melhoria (Bolivar, 2003). A capacidade para alcançar a eficácia organizacional requer que as pessoas, tanto líderes como liderados, dominem a "gestão dos níveis de satisfação, mantendo-os mais elevados (...) e manter ainda níveis excelentes de relações interpessoais, intergrupais e interdepartamentais" (Requena, 2012, p. 43). As regras de uma liderança de sistemas são sustentadas na melhoria e na partilha de experiências, na inovação e na colaboração ao nível do currículo e da pedagogia, e promotora de novas redes e serviços de bem-estar dos alunos e das comunidades locais (Higham, et al., 2009). No nosso estudo, verificámos que os sucessos académicos já são valorizados em **todos os AE**, mas falta a valorização de outros sucessos que também ocorrem nas escolas e são igualmente importantes. Todos os sucessos que levam à

satisfação dos alunos, dos seus pais e encarregados de educação e de toda a sua comunidade educativa e local.

A AEE combina um conjunto diversificado de fontes e processos de recolha de informação, sendo um deles a aplicação de questionários de satisfação a alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes (cf. 153-154). No seu segundo ciclo de AEE, a IGEC aplicou questionários de satisfação numa escala de cinco valores, sendo este procedimento considerado como "mais uma forma de valorizar a participação da comunidade educativa na avaliação externa, (...) permitindo obter uma perceção dos inquiridos sobre os diferentes níveis de satisfação" (IGEC, 2018, p. 30). Verificou-se que prevalecem as apreciações positivas, embora varie de acordo com o tipo de respondente. Também estes dados foram confirmados no nosso estudo, uma vez que as comunidades educativas mostraram níveis elevados de satisfação com o trabalho desenvolvido nas suas escolas. Mas, em alguns itens, houve insatisfação por parte, essencialmente, não apenas dos alunos, mas também dos professores, dos funcionários e dos pais e encarregados de educação. Deste modo, consideramos importante que cada um dos AE seja capaz de identificar essa insatisfação para melhorar as suas práticas e a satisfação da sua comunidade educativa e local.

7.2.7.2. Domínio da prestação do serviço educativo

Neste domínio, **todos os AE** em estudo apresentam práticas já consolidadas, mas foram apresentadas mais áreas de melhoria do que pontos fortes: 17 *pontos fortes* (práticas de ensino - nove; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens - seis; planeamento e articulação - dois) e 21 *áreas de melhoria* (práticas de ensino - dez; planeamento e articulação - sete; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens - quatro). As fragilidades encontradas nos AE em estudo neste domínio foram: no planeamento e articulação (planos de turma, articulação curricular, interdisciplinaridade e atividades de receção dos alunos, dos professores e dos funcionários); nas práticas de ensino (diferenciação pedagógica, monitorização da taxa de sucesso dos alunos com NEE, práticas experimentais, dos projetos de escolas e supervisão pedagógica); na monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens (aferição curricular, monitorização da taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem, medidas de apoio ao sucesso, oferta formativa, orientação vocacional e prevenção da desistência e do abandono escolar).

7.2.7.2.1. Planeamento e articulação

No domínio da *prestação do serviço educativo* na categoria do *planeamento e articulação*, todos os departamentos curriculares e subestruturas funcionam bem e a maioria dos AE promovem o trabalho colaborativo, apenas nos AE **P1** e **P2** se verificaram NR[35].

A visão da organização é obtida de diferentes perspetivas e alguns autores recorrem a metáforas para descrever a escola, como a indicada por Maria do Carmo Clímaco (2005) que a apresenta como um *iceberg* (figura 12, cf. 128) e que demonstra como a organização escolar está em permanente interação com a sua cultura. Deste modo, uma organização que aprende é vista como uma esponja onde apenas podem "*ser espremidas as esponjas que tenham sido previamente embebidas*" (Cunha, el al., 2007, p.706). Esta imagem metafórica explica a complementaridade entre os processos de aquisição de informação, a criação de conhecimento nas organizações e a complexidade da organização escolar. No nosso estudo, constatámos que a organização dos departamentos curriculares e das suas subestruturas já funcionam bem na maioria dos AE. Contudo, falta saber de que forma estão organizados(as) e o que nos leva a pensar a razão para que a sua "esponja" não tenha sido ainda totalmente espremida.

Sabendo-se que o envolvimento dos trabalhadores nos projetos de inovação aumenta o compromisso com a organização (Abramovay et al., 2004; Morgado, 2004; Sousa & Monteiro, 2012) e que são as pessoas que formam o "ingrediente organizacional mais forte e determinante no sucesso" (Requena, 2012, p. 4), então podemos referir que apesar dos AE já promoverem um trabalho colaborativo nas suas escolas, não se percebe como não são integrados *todos* nesse trabalho colaborativo que conduz à melhoria da organização a que pertencem. As escolas têm ciclos formais e informais de feedback (cf. 272), o que lhes possibilita a sua reorganização (Silva, 2016) e a implementação de melhorias. Os nossos dados permitem-nos fazer uma reflexão relativamente a esta categoria de análise. Os planos de turma foram uma fragilidade em quase **todos os AE** do nosso estudo empírico, mas considerando que estes se realizam, seria importante entender como são elaborados, se são impostos, se os alunos participam de forma ativa nesses planos e se as suas atividades são propostas pelos alunos, ou pelo seu diretor de turma ou pela direção. Também é fundamental melhorar e/ou aperfeiçoar o trabalho desenvolvido nas escolas ao nível da articulação curricular, que no nosso estudo se verificou ser quase inexistente. Seria pertinente conhecer como cada grupo disciplinar promove essa articulação e se essa ocorre em todos os ciclos de ensino. A interdisciplinaridade também

[35] NR – Não referido no relatório de avaliação externa

não foi muito salientada nos relatórios da IGEC do nosso estudo. Seria importante entender como as escolas promovem essa interdisciplinaridade, se idealizam projetos nos conselhos de turma que envolvam todas as disciplinas e se os alunos propõem projetos interdisciplinares. As atividades de receção aos novos alunos/professores/funcionários nas suas escolas foram pouco salientadas nos relatórios estudados, mas deverá ser uma aposta para a motivação ao estudo/trabalho e para o sentimento de pertença à escola/AE, pelo que seria importante saber como as escolas promovem este acolhimento e quem é responsável pela sua receção.

7.2.7.2.2. Práticas de ensino

Na categoria das *práticas de ensino* todos os AE apoiam os alunos com NEE e existem iniciativas que valorizam as potencialidades dos alunos, com exceção do **P2** (NR). Existem projetos ou clubes que trabalham as metodologias ativas e experimentais embora não o façam em todos os ciclos, este trabalho ocorre do pré-escolar até ao secundário. Apenas relativamente a três AE (**EC**, **M1** e **P2**) foram salientadas e valorizadas a dimensão artística e estética e as atividades das bibliotecas escolares.

A Comissão Europeia (2018a) refere que a inovação tem de ser abordada como um fenómeno multinível, que pode ocorrer a diferentes níveis, que a autonomia das escolas pode incentivar e estimular o potencial de inovação e a melhoria contínua das práticas pedagógicas e organizacionais na escola ou na sala de aula. No nosso estudo, verificou-se que **todos os AE** apoiam os seus alunos NEE, embora não se saiba se esse apoio é só o que está legislado ou se existem outros apoios mais específicos. Também se constatou que não é dada muita atenção à monitorização da taxa de sucesso dos alunos com NEE, pelo que seria importante entender a razão para que não seja indicada esta taxa de sucesso e como ocorre na realidade o acompanhamento e a monitorização do trabalho desenvolvido com estes alunos ao longo de todo o seu percurso escolar. Constatou-se também que o trabalho das bibliotecas escolares já é valorizado nos AE nacionais, pelo que o trabalho que foi sendo desenvolvido nos últimos anos/décadas foi bem sucedido.

Todas as organizações têm capacidade de aprendizagem e de melhoria (Cunha et al., 2007; Gois & Gonçalves, 2005; Leite, 2003), embora variem de acordo com o seu contexto, na rentabilização dos conhecimentos, nas estratégias adotadas, na promoção do trabalho na lógica dos projetos e na regulação dos seus processos. Foi possível constatar, no nosso estudo, que a dimensão artística e estética foi valorizada em **todos os AE**. Contudo, falta conhecer como as

artes são trabalhadas nos AE, se envolvem todos os alunos dos diferentes ciclos de ensino e a sua comunidade local. Também constatámos que existem em **todos os AE** projetos ou clubes que trabalham as metodologias ativas e experimentais. No entanto, apenas poucos AE o fazem do pré-escolar até ao secundário, o que nos permite pensar que alguns projetos não envolvem todos os seus alunos, o que pode criar desigualdades entre os alunos dentro do mesmo AE.

Steven Spear e H. Kent Bowen (1999) referem que dentro da organização todos são responsáveis por trabalhar no sentido da melhoria, devendo existir um enorme envolvimento em todas as suas interconexões. Esta proatividade tem uma relação direta com a motivação, garantindo, dessa forma, a melhoria contínua de todos os processos. Toda a comunidade educativa se sente responsável em combater as desigualdades educativas, pelo que deve ter uma ação coesa, coletiva e colaborativa, baseada na multidisciplinaridade e na diferenciação pedagógica. Constatámos com os nossos dados que, apesar da diferenciação pedagógica ter sido focada em quase todos os AE, ainda nos falta entender como esta ocorre na realidade na sala de aula, nas diferentes disciplinas e que estratégias os professores adotam para a realização de um trabalho heterogéneo e homogéneo com os seus alunos na sala de aula, na promoção efetiva de um trabalho diferenciado com os seus alunos. Esperamos que os resultados do 3.º ciclo avaliativo da IGEC forneça dados a este respeito, uma vez que a observação de aulas passou a integrar o novo modelo de AEE.

No que concerne às *áreas a melhorar* (IGEC, 2018), a IGEC identifica a diferenciação pedagógica, o recurso a metodologias ativas e experimentais e o acompanhamento e supervisão da prática letiva, o que também foi identificado no nosso estudo. Assim, as maiores fragilidades encontradas no nosso estudo foram no domínio da *prestação do serviço educativo*, na subcategoria das práticas de ensino e ocorrem ao nível do acompanhamento e supervisão da prática letiva, que só existiu no AE **P2** e esteve ausente nos restantes AE. Por que razão os professores não aceitam esta supervisão e que estratégias os AE "deverão" adotar para que haja adesão a esta prática que é tão valorizada pela inspeção? Na subcategoria da gestão articulada do currículo, verificou-se que quase não existem nos AE os planos de turma e a articulação curricular. Pensamos que os resultados do 3.º ciclo avaliativo da IGEC, que se centra mais no trabalho da sala de aula, possam vir a dar resposta ou a colmatar a falta de dados sobre este problema da gestão articulada do currículo.

7.2.7.2.3. Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

Na categoria da *monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, verificou-se que **todos os AE** diversificam as suas formas de avaliar. A maioria dos AE faz a aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação e divulga-os aos alunos e aos pais e EE, promovem a monitorização interna dos resultados escolares, existem formas de controlo dos alunos em situações de risco com exceção do AE **M1** (NR) e existem medidas de promoção do sucesso, embora sejam indicados projetos e iniciativas apenas em cinco AE (**P1** - cinco; **EC**, **P2** e **P3** - dois; **M2** - um).

Ao nível das políticas educativas internacionais, a aposta na equidade e na eficiência dos sistemas educativos, está a contribuir para uma evolução do acesso e do sucesso nos sistemas educativos, situação verificada também em Portugal (Lemos, 2013). A OCDE (2014) refere que o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem positivos influenciam o sucesso dos diretores escolares e dos professores, que se traduzem na melhoria dos resultados escolares dos seus alunos. Pelos nossos dados constatou-se que a maioria dos AE faz a aferição dos seus critérios e instrumentos de avaliação, mas a aferição curricular apenas foi referida em poucos AE, embora esta seja uma prática comum de melhoria, tanto para o trabalho dos professores como para os resultados escolares dos alunos. Deste modo, é importante perceber como esta aferição curricular é realizada nos AE e como os grupos disciplinares promovem as conferências curriculares e as articulam com os seus critérios de avaliação. Esta prática ainda não está plasmada na maioria dos AE portugueses, segundo os relatórios da IGEC.

Quando se fala de sucesso também se tem de falar do insucesso escolar, uma vez que este pode conduzir ao abandono escolar (Lemos, 2013; Miguel, Rijo & Lima, 2012) ou à indisciplina dos alunos (Alves, 2013; Sebastião, Campos & Merlini, 2011), daí ser fundamental dar voz aos alunos (Azevedo, 2019; Veiga, Garcia & Garcia, 2019). Deste modo, para que haja sucesso educativo (cf. 102) é necessário que exista sucesso na organização, lideranças com visão e um propósito comum para o sucesso dos alunos (Bolivar, 2014; Freitas & Grave-Resendes, 2018). Com o presente estudo verificámos que existem nos AE diferentes formas de avaliar os alunos, o que é importante. Também foi possível constatar que a taxa de sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem quase não foi referida nos relatórios de AEE analisados, o que nos leva a refletir sobre a forma como as escolas acompanham o percurso escolar dos seus alunos com dificuldades de aprendizagem, que apoios são facultados a estes alunos, como os AE monitorizam os resultados destes alunos e ainda como os alunos e as suas

famílias dão *feedback* sobre o apoio que é prestado. Em **todos os AE** existe a monitorização interna dos resultados escolares, no entanto, seria importante entender também como essa monitorização ocorre nos AE e, ainda, se envolve equipas pedagógicas, ou grupos disciplinares e que efeitos pode ter na melhoria do desempenho escolar dos alunos e dos AE.

O termo *sucesso educativo* continua na ordem do dia e é o foco de todo o trabalho desenvolvido nas nossas escolas. Mas, todos são necessários para a concretização de uma educação escolar de qualidade e inclusiva, dentro da diversidade da sua comunidade, levando a liderança da escola a enfrentar o desafio da mobilização de todos os recursos e atores possíveis, procurando promover uma *liderança de sistemas* (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015b; Cousin, 2020; Higham, Hopkins & Matthews, 2009; Hill, 2011; Pont, Nusche & Moorman, 2008b). A *educação para a cidadania* já está plasmada em muitos normativos educativos, está a ser implementada desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, para uma educação inclusiva, numa estratégia nacional de educação para a cidadania, para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e para uma autonomia e flexibilidade curricular. Todos estes documentos visam a qualificação individual, a cidadania, as medidas de promoção do sucesso educativo que suportam a aprendizagem, a inclusão e as áreas de competências com combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, destacando-se nesta última, o relacionamento interpessoal, os comportamentos e outras competências sociais. Existem nos AE estudados medidas de promoção do sucesso, mas estas não foram abordadas em todos os AE, pelo que nos interrogámos de que forma os AE idealizam os seus projetos próprios para este fim e que estratégias são idealizadas e implementadas na realidade nos AE? Seria importante perceber a eficácia desses projetos e a visão dos envolvidos nestas medidas para então compreender efetivamente o seu sucesso no "terreno" e no desempenho dos alunos. A oferta educativa e formativa dos alunos foi salientada em metade dos relatórios de AEE estudados. Será que essa oferta formativa é ajustada aos interesses dos alunos, ou aos interesses da escola e de que forma o SPO promove uma orientação vocacional que ajude na realidade os alunos a definir as suas áreas de interesse, que lhes permita sucesso na sua formação futura?

O problema do abandono escolar precoce é uma preocupação para o indivíduo, para a sociedade e para a economia (Gomes et al., 2016; Lemos, 2013; Miguel, Rijo e Lima, 2012; Simões et al., 2008). São muitos os estudos que referem que o insucesso escolar é um forte preditor do abandono escolar (cf. 106-107). Mas, "tanto o insucesso como o abandono escolar parecem ser dois componentes de um processo comum, para o qual conflui uma miríade de

variáveis" (Miguel, Rijo & Lima, 2012, p. 127) e a existência de maior concentração e de menor indisciplina na sala de aula proporciona ao aluno a oportunidade de aprender mais e melhor, contribuindo para um sucesso educativo de qualidade (Alves, 2013; Gonçalves, 2014; Sebastião; et al., 2008). Embora existam nos AE estudados formas de controlo dos alunos em situação de risco, seria importante perceber como os AE controlam os seus alunos em situação de risco e como os conseguem motivar para que não abandonem a(s) sua(s) escola(s). A prevenção da desistência e do abandono escolar foi referido em quase todos os AE, mas seria importante também perceber como os alunos são auscultados para que não "desistam" da sua escola e que formação é dada a estes alunos, aos seus professores e aos funcionários dos AE.

O estudo da Comissão Europeia (2015), *Schools Policy. A whole school approach to tackling early school leaving*, refere que a escola é um ator-chave para combater o abandono escolar precoce, embora existam inúmeros fatores externos à escola que influenciam o nível de envolvimento e de sucesso do aluno. A *School Education Gateway* (2014) realça que o apoio ao aluno é fundamental e que as escolas devem oferecer um ambiente que envolva a diversidade dos seus alunos, garantindo que estes se envolvem no processo de aprendizagem e que vejam um propósito claro para os seus estudos. As dificuldades de aprendizagem devem ser identificadas precocemente e deverá existir uma estrutura de apoio que inclua um conjunto de medidas diversificadas, que seja holística e abrangente e que integre todas as dimensões da vida do aluno: académica, emocional, saúde, etc. É importante considerar o bem-estar dos alunos, a participação dos alunos na vida da escola, a orientação profissional, o currículo e os caminhos da aprendizagem, a aprendizagem e a avaliação, a aprendizagem extracurricular e fora da escola, a monitorização dos alunos em risco e o apoio linguístico. No estudo de Margarida Gaspar de Matos et al. (2022), que analisou a nível nacional os problemas emocionais e as competências sociais do bem-estar dos alunos, constatou que existem diferenças nas competências socioemocionais entre os alunos do 5º ano, sendo estes os que apresentam maiores índices de bem-estar ao contrário dos alunos do 12º ano. Assim, de acordo com este estudo na "promoção da saúde psicológica dos alunos, é importante que se identifiquem os fatores modificáveis, sobre os quais se pode atuar" (Gaspar de Matos et al., 2022, p. 172). Contudo, estes autores consideram que alguns destes fatores podem ser modificáveis e eficazmente melhorados, para isso e tendo em consideração as características dos AE essa mudança pode ocorrer na qualidade da relação com os professores, na perceção da segurança e de ambientes não violentos, no sentimento de pertença à escola, na qualidade das relações com os amigos e na gestão dos momentos de avaliação.

7.2.7.3. Domínio da liderança e gestão

Todos os AE estudados apresentam práticas consolidadas no domínio da *liderança e gestão*, domínio onde foram apontados mais pontos fortes do que áreas de melhoria: 21 *pontos fortes* (liderança - dezasseis; gestão - quatro; autoavaliação e melhoria - um); 10 *áreas de melhoria* (autoavaliação e melhoria - nove; liderança - um; gestão - zero). As fragilidades encontradas nos AE em estudo, neste domínio, foram: na liderança (elaboração dos PE com a indicação das metas a alcançar, valorização das lideranças intermédias, interação com as comunidades locais, estabelecimento de parcerias com entidades locais e valorização da auscultação dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos pais e encarregados de educação); na gestão (formação de equipas pedagógicas, gestão dos recursos, competências do pessoal docente e não docente, a sua avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional); na autoavaliação e melhoria (a autoavaliação ainda não envolve os alunos, os funcionários, os pais e encarregados de educação e os parceiros da comunidade nos processos de autoavaliação).

7.2.7.3.1. Liderança

Na categoria da *liderança*, **todos os AE** apresentam, no seu projeto educativo (PE), a visão do seu AE, mas apenas três AE apresentam o lema, a missão e a visão (**EC**, **P2** e **P3**), todos valorizam as suas lideranças intermédias, desenvolvem projetos, parcerias e soluções inovadoras e demonstram abertura à comunidade.

Os líderes e os seguidores influenciam-se mutuamente e contribuem para a eficácia dos grupos e organizações. É determinante que cada AE/ENA tenha o seu próprio projeto educativo (PE), sendo este um exemplo de responsabilidade coletiva e que reforça a qualidade educativa e a resposta aos desafios do futuro (Azevedo, et al., 2011) devendo ser visto como fator de inovação, mudança e melhoria nos sistemas educativos e das práticas de cidadania. A construção de um PE "obriga" a que a singularidade não se imponha através de normas e regulamentos, mas de objetivos fixados por todos os agentes escolares. Ao diretor compete ter uma visão na elaboração do PE numa perspetiva estratégica e com uma "visão de futuro assente em princípios, valores e políticas educacionais, ao serviço da ação educativa, formativa e pedagógica dos alunos" (Carvalho, 2009, citado por Oliveira, 2013, p. 53). **Todos os AE** do nosso estudo já têm plasmado, no seu projeto educativo (PE), a visão para o seu AE. Contudo, ainda são poucos os AE que apresentam o seu lema, a sua missão e as metas/objetivos a alcançar. O que contrasta um pouco com os pontos fortes apresentados pela IGEC (2018) sobre os relatórios das escolas do segundo ciclo avaliativo (gráfico 5, cf. 152), onde destaca no

domínio da *liderança e gestão*, a visão estratégica, associada ao planeamento e à definição de objetivos e metas claras. Contudo, os documentos estruturantes dos AE não são apenas os PE, mas são também os regulamentos internos (RI) e ainda outros documentos. Seria importante saber se os RI estão atualizados e articulados com os seus PE, quem participa na elaboração do RI, para além dos membros do conselho geral e como os critérios de avaliação, que também são documentos estruturantes dos AE, estão articulados entre si.

A liderança, para António Bolívar (2003), deve providenciar e construir uma visão da mudança, devendo estimular a liderança múltipla dos professores. O autor apresenta um conjunto de características no exercício da liderança que se resumem em três funções: definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas; desenvolver e manter um sentido de comunidade na escola através do trabalho em conjunto e colegial dos professores; promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola. Jeffrey Liker e David Meier (2007) realçam o modelo de liderança *Lean* como um modelo baseado em *4Ps* (figura 18, cf. 204): *philosophy* (filosofia), focada na agregação de valor e na melhoria contínua, no desenvolvimento dos profissionais que possam transformar-se em agentes ou líderes *Lean*, para uma aprendizagem e uma melhoria contínuas; *process* (processo), uma cultura que seja capaz de interromper os seus processos para resolver sistematicamente esses problemas; *people and partners* (pessoas e parceiros), que são a chave para a construção de equipas que vivenciem a importância da liderança neste tipo de modelo e onde as pessoas são o mais importante. Todas as suas equipas são constituídas para terem um desempenho elevado em todos os níveis. Deste modo, as escolas deveriam trabalhar como este modelo *Lean* onde se procura uma melhoria contínua, a resolução regular dos problemas e sempre com a valorização das pessoas. A IGEC (2018) apresentou como um dos pontos fortes da AEE do segundo ciclo avaliativo, a valorização das lideranças intermédias, o que também foi confirmado no nosso estudo, mas seria importante perceber de que forma ocorre essa valorização, como esses líderes são escolhidos e se são consideradas as suas competências.

A IGEC valorizou ainda as parcerias e os projetos que contribuem para o desenvolvimento organizacional, o que também é confirmado no nosso estudo. Porém, seria importante perceber de que forma se promove a interação entre a direção dos AE e as suas comunidades envolventes e se existe auscultação dos professores, dos funcionários, dos alunos e dos pais e encarregados de educação sobre as dinâmicas do AE. Como são estabelecidas as parcerias entre os AE e os parceiros locais e se as parcerias são estabelecidas para o apoio aos alunos e/ou para o apoio à sua comunidade local na procura de benefícios para todas as partes.

Seria interessante compreender de que forma os recursos dos AE e das suas comunidades locais são mobilizados e se existe partilha das instalações e dos recursos humanos e materiais. Para os AE são fundamentais as parcerias estratégicas para uma liderança de sistemas, mas de que forma são estabelecidas essas parcerias estratégicas, de que forma os AE se abrem às suas comunidades envolventes e como os projetos de apoio às lideranças que são fundamentais, são inovadores, de que forma são implementados e que relação existe entre eles?

A *School Education Gateway* (2014) reforça a importância das parcerias e do aumento da participação dos pais, na tomada de decisões educacionais e que podem ser altamente eficazes no combate ao abandono escolar precoce. A OCDE publicou os resultados do estudo TALIS 2018 "*Teachers and School Leaders*" onde dá voz aos líderes e aos professores das escolas e onde é valorizada a auscultação destes agentes educativos. A IGEC ao publicar os seus relatórios da AEE, induz neste processo a possibilidade de auscultação e de melhoria da qualidade no sistema de ensino e da educação. A melhoria escolar depende do desenvolvimento dos diretores devendo estes trabalhar, aprender e influenciar o comportamento dos outros, dentro e fora das escolas (Bottery et al., 2018; Cousin, 2020; Glatter, 1992; Hargreaves & Fink, 2006; 2007; Higham et al., 2009; Hill, 2011). Também a inovação requer mudanças na cultura da escola e deve incorporar o contexto local, deve estar aberta à sua comunidade e deve envolver os *stakeholders* na melhoria de todo o seu sistema (Bolivar, 2003; Comissão Europeia, 2018a, 2018b).

No século XXI, existe uma competição interorganizacional visível nas mudanças estratégicas, nas parcerias, nas aquisições e nas fusões (Afonso, 2010). O líder escolar, deve apresentar características semelhantes com o líder *coach* (Lança, 2013) e necessita de ter uma visão ampliada da escola e da sociedade onde a sua organização está inserida e de estabelecer parcerias externas fundamentais na sua liderança da escola como um sistema aberto, numa liderança de sistemas. Os benefícios das parcerias e do *networking* com outras escolas e instituições da comunidade, do país e do mundo (cf. 206) conduzem à responsabilidade coletiva de todos os parceiros (Amorim, 2017; Clímaco & Silva, 2015a; Comissão Europeia, 2018a; Elmore, 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2008b; Ryan & Armstrong, 2016). Deste modo, os AE devem ser capazes de promover uma responsabilidade coletiva, com o contributo das suas parcerias estratégicas e numa partilha eficaz que traga benefícios para a sua comunidade envolvente.

7.2.7.3.2. Gestão

Na categoria da *gestão*, **todos os AE** apresentaram áreas prioritárias de formação para o pessoal docente, mas apenas em três AE foram apresentadas áreas prioritárias para o pessoal não docente (**EC**, **P2** e **P3**), em **todos os AE** foram identificadas formas diferentes de promover a sua comunicação interna e externa.

Maria do Carmo Clímaco (2005) refere que a direção da escola deverá ter competência nas técnicas de gestão, para saber dar sentido à própria gestão e aos dilemas que enfrenta, e deverá ser capaz de mobilizar as suas comunidades profissionais. Os líderes, na perspetiva de Mark Hadfield (2003), têm que gerir três processos de mudança na escola: a *reconstrução da cultura*, incutindo nas chefias intermédias uma nova visão de liderança, pelo que deve ser preparada a sua formação de acordo com a necessidade da escola; a *reestruturação*, devendo fomentar novas formas de trabalho, tendo em consideração as características e as especificidades dos grupos e a articulação entre si e com as estruturas organizativas das escolas; a *requalificação*, adquirindo novas competências técnicas, de investigação, de avaliação e, ainda, competências relacionais.

A liderança dos gestores escolares tornou-se um fator importante na melhoria da educação, contribuindo os seus líderes na dinamização e no apoio para que a escola aprenda a desenvolver-se (Bolivar, 2014). O sucesso organizacional da escola requer sempre gestão e liderança (Rego & Cunha, 2016), sendo que o processo de liderança apresenta um conjunto de fatores que estão associados e interligados: os indivíduos; os comportamentos do líder; a eficácia da liderança; o ambiente e o contexto (Lança, 2013). Uma liderança de sucesso é uma liderança estratégica com o envolvimento das pessoas, das equipas e das tecnologias, levando o líder a desenvolver a organização, enfrentando os seus fenómenos internos e externos (Barracho, 2012; Requena, 2012).

A avaliação é um excelente meio de aprendizagem para toda a comunidade educativa (Santos Guerra, 2001) e promove o desenvolvimento organizativo da escola, o desenvolvimento profissional dos professores e, simultaneamente, o desenvolvimento curricular (Bolivar, 2003). No nosso estudo, constatou-se que o desenvolvimento profissional ocorreu em **todos os AE**, mas em áreas prioritárias de formação para os docentes, sendo que apenas em poucos AE também foram identificadas áreas prioritárias para o pessoal não docente. A nossa reflexão sobre este assunto está associada à forma como são selecionadas as áreas prioritárias de formação e, ainda, para a não existência de uma estratégia coletiva e global para a formação do

pessoal não docente. Ivan Requena (2012) refere que cabe ao líder tomar as decisões mais acertadas nesta aprendizagem coletiva. Uma organização inteligente leva as pessoas e as equipas a transferirem os seus conhecimentos para a melhoria da organização. São estes os ciclos de aprendizagem que demonstram a complexidade que existe nestas organizações aprendentes (figura 19, cf. 210).

Nos *pontos fortes*, apresentados nos relatórios de escola (gráfico 5, cf. 152) no domínio da *liderança e gestão*, encontra-se a eficácia dos circuitos de comunicação, que também contribui para o desenvolvimento organizacional. A liderança não é um ato isolado, implica relação, comunicação, interdependência entre pessoas. A liderança escolar é um "processo que se (re)constrói na comunicação e na relação com o outro, de forma crítica, interpelativa, dialógica e em função de um determinado espaço, tempo e lugar, não havendo, por isso, formas adequadas para liderar" (Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 70). As vozes da escola implicam uma comunicação constante num processo complexo (Mações, 2020), onde a melhoria implica uma "boa comunicação de cima para baixo, de baixo para cima e entre os membros das equipas" (Mações, 2020, p. 72). Os fatores determinantes para o desenvolvimento destas redes eficazes são diversas entre as quais é realçada a importância de uma comunicação eficaz. Em **todos ao AE** se verificou existirem diferentes formas de promover a comunicação interna e externa. Falta, no entanto, perceber como os AE organizam a sua comunicação interna e externa e o alcance que esta tem na sua comunidade. Será também importante compreender como ocorre a comunicação entre a direção e os coordenadores de departamento, entre os coordenadores de departamento e os representantes ou coordenadores dos grupos disciplinares, entre os representantes ou coordenadores dos grupos disciplinares e os elementos do(s) grupo(s) disciplinar(es).

O projeto *European Policy Network on School Leadership* (EPNoSL, 2011-2015) promoveu a disseminação de boas práticas de liderança em vinte e um países europeus e referiram que a qualidade das aprendizagens, a gestão do currículo, as questões pedagógicas, o desempenho, a motivação e o desenvolvimento profissional dos professores fazem parte das tarefas de um líder escolar, comprovando que a liderança nas escolas é um fenómeno muito mais complexo e abrangente do que apenas o papel desempenhado pelos líderes formais. Também Fred Schaub (2018) apresenta as características das relações de uma organização escolar (figura 21, cf. 215) que têm um propósito para a sua comunidade e para as comunidades de aprendizagem, um funcionamento burocrático com a definição de metas e atribuição de

responsabilidades, um procedimento técnico no desenvolvimento profissional, um apoio pessoal para o desenvolvimento profissional e a troca de conhecimentos.

Na nossa reflexão relativamente a esta categoria, reconhecemos a importância de perceber como os AE organizam os seus recursos (humanos, materiais e financeiros) e a forma como ocorre a distribuição de serviço dos professores nos grupos disciplinares e, ainda, se existe continuidade pedagógica, alternância dos professores pelos diferentes níveis de ensino e pelas diferentes escolas e de que forma ocorre a distribuição de funções dos assistentes operacionais, como são geridos os recursos materiais e de que forma os AE conseguem aumentar as suas receitas próprias. Constatámos ainda que nem todos os relatórios de AEE fizeram referência aos critérios de formação de turmas e de horários, pelo que seria importante conhecer os critérios para a formação de turmas nos AE e se são formadas por níveis de desempenho, por grupos heterogéneos, se dão continuidade às turmas dos ciclos anteriores, se os critérios que são definidos para a elaboração dos horários das turmas têm em consideração os anos de escolaridade num determinado turno e se os anos de escolaridade com exames ficam num determinado turno. Relativamente às instalações escolares, que critérios são adotados na elaboração dos horários dos professores, a sua continuidade pedagógica, os seus interesses pessoais ou a ocupação das instalações escolares.

Seria importante saber se as competências do pessoal docente e do pessoal não docente são tidas em consideração na distribuição dos cargos e das funções respetivamente. A avaliação do desempenho docente e do pessoal não docente ocorre anualmente em todos os AE, mas não se entende a razão pela qual a IGEC não as considera nos seus relatórios de AEE, na subcategoria da avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores. Seria importante perceber se existe auscultação do pessoal docente (PD) e do pessoal não docente (PND) sobre na temática da avaliação de desempenho. Quanto ao desenvolvimento profissional, as áreas prioritárias de formação para o PD e para o PND não foi referida, esta apenas foi abordada em cinco AE e os temas considerados em falta só foram referidos num AE. Deste modo, seria importante compreender como são definidos os planos de formação do PD e do PND nos AE e se o PD e o PND são auscultados para os seus interesses de formação, se as formações oferecidas nos centros de formação vão ao encontro dos interesses dos AE, se esta abrange todos os grupos disciplinares e se essa oferta formativa tem em consideração os interesses manifestados pelo PD e PND ou os interesses dos formadores.

7.2.7.3.3. Autoavaliação e melhoria

Na categoria da *autoavaliação e melhoria*, **todos os AE** têm os seus processos de autoavaliação e de reflexão dos dados, embora metade já os realize de forma consistente e a outra metade ainda esteja em desenvolvimento, a participação da comunidade educativa ocorre na maioria dos AE, com exceção dos AE **P2** (NR) e do AE **M4** (não ocorre de forma sistemática) e é valorizado em três AE (**EC**, **M1** e **M3**).

Os estabelecimentos de ensino devem definir as suas próprias metas de melhoria e "este processo pode ser integrado nas práticas de autoavaliação e nos planos de desenvolvimento adotados pela escola" (Hargreaves & Fink, 2007, p. 327). Maria do Carmo Clímaco (2005) refere que, quando se produz um relatório final relativo a um programa de comparação referenciada ou *benchmarking*, abre-se caminho para um novo ciclo de gestão e de autoavaliação que pode viver, durante um certo período, da acumulação do conhecimento, da cultura de exigência ou da qualidade adquirida. Com a autoavaliação, espera-se que seja implementado um plano de ação estratégico para a melhoria (cf. 129), "pensado, desenhado e implementado pelos atores escolares, que se consubstancie como um suporte das tomadas de decisão organizacional" (Silvestre et al., 2016, p. 16). Uma autoavaliação é fundamental como estratégia de melhoria e como forma de prestação de contas, (Capela, 2015; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Dias, 2005; IGE, 2012; IGEC, 2018; Santos Guerra, 2003a; Silvestre et al., 2016), pelo que se deve contar com o envolvimento de toda a comunidade educativa. Seria importante perceber quem participa no processo de autoavaliação e quem faz parte desta equipa, se são só professores ou se são os membros da comunidade educativa e local.

Uma equipa de autoavaliação da escola tem um papel fundamental na coordenação e na gestão do processo autoavaliativo e as organizações precisam de fazer a "avaliação interna para serem tidas por responsáveis, sérias e bem administradas" (Machado, 2001, p. 60). A avaliação interna é aquela onde o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola e esta é de grande importância para a sua qualidade (Afonso, 2007; Alaíz et al., 2003; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Rocha, 1999; Silvestre et al., 2016), permitindo uma análise sistemática da escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar, com o objetivo de identificar os seus pontos fortes e fracos e, dessa forma, possibilitar a elaboração do(s) plano(s) de melhoria.

Qualquer processo de autoavaliação contém em si uma perspetiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola, preparando-a para o "confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia, isto para além da perspetiva de desenvolvimento que lhe está inerente" (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 34.). O conceito de autoavaliação é considerado por muitos autores como o processo de avaliação interna e nas palavras de Graça Simões (2007), este conceito emerge nas políticas educativas no quadro de novos referenciais e dos "novos instrumentos de governança associada a conceitos como eficácia, eficiência e qualidade" (Simões, 2007, p. 39). Abel Rocha (1999) considera que as autoavaliações das escolas, são marcadas pelo toque específico da sociedade, pela cultura e pelo sistema educativo em que se enquadram as escolas avaliadas e, também, pelas condições próximas da realização dessas avaliações.

O processo de autoavaliação institucional é uma necessidade que conduz ao desenvolvimento da organização em quatro vertentes, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional, a revisão curricular e a prestação de contas (Santos Guerra, 2003a). Isabel Venâncio e Agustin Otero (2003) consideram que este processo com os docentes, põe em discussão a sua escola, no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da promoção de uma reflexão sobre o espírito e o clima da sua escola. Uma autoavaliação é fundamental como estratégia de melhoria e como forma de prestação de contas, (Capela, 2015; Carvalho & Folgado, 2017; Clímaco, 2005; Correia, 2016; Dias, 2005; IGE, 2012; IGEC, 2018; Santos Guerra, 2003a; Silvestre et al., 2016). Helena Castro e José Matias Alves (2013) realçam a importância de se repensar as políticas públicas de educação e a promoção do "desenvolvimento de projetos no âmbito da autoavaliação de escolas, centrados efetivamente na melhoria das práticas organizacionais e pedagógicas" (Castro & Alves, 2013, p. 139). A avaliação das organizações só faz sentido se for "consequente, ou seja, se dela se retirarem dados ou conclusões que permitam de alguma forma perceber os pontos fracos e pontos fortes da organização, para, com esse conhecimento, se poder induzir uma melhoria no sistema, numa escola aprendente" (Vicente, 2004, p. 54). **Todos os AE** do nosso estudo já desenvolvem processos de autoavaliação e de reflexão dos seus dados. Contudo, apenas metade já o faz de forma consistente, enquanto a outra metade ainda está em desenvolvimento, o que nos permite constatar que efetivamente ainda não é um processo consolidado.

O relatório da rede Eurydice (2015), *Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe*, apresenta uma análise comparativa e específica dos

perfis nacionais e apresenta a melhoria da qualidade dos sistemas educativos e onde refere que a avaliação das escolas na Europa, está a evoluir e adotar abordagens mais inclusivas, holísticas e baseadas no diálogo, na monitorização e na melhoria da qualidade das escolas europeias tanto nas atividades educativas de ensino e da aprendizagem como nos aspetos da gestão escolar. As escolas portuguesas também têm seguido as recomendações de melhoria resultantes do processo de avaliação externa, o que leva as escolas a realizar os seus planos de melhoria e a utilizar a avaliação interna para a sua melhoria.

Na nossa reflexão sobre esta categoria, designadamente a subcategoria da coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, tornou-se pertinente para nós que a auscultação dos alunos apenas tivesse sido referida em dois AE do nosso estudo. Será importante compreender como a auscultação dos alunos ocorre nos processos de autoavaliação dos AE e se a auscultação dos funcionários, dos técnicos especializados e dos pais e encarregados de educação também ocorre. Verificou-se que metade dos AE já realizam os seus processos de autoavaliação de forma consistente e outra metade ainda se encontra em desenvolvimento, pelo que se pressupõe existir já uma melhoria a este nível. Seria importante perceber como ocorre a recolha de dados na autoavaliação nos AE, como são constituídas as equipas de autoavaliação, como é auscultada a comunidade educativa e local neste processo, quem faz a análise, o tratamento e a reflexão dos dados recolhidos, de que forma a avaliação externa das escolas é considerada no processo de autoavaliação e como a autoavaliação tem impacto real no trabalho que é desenvolvido nos AE.

Síntese final

O processo de avaliação externa das escolas português tem estado em sintonia com os países europeus e tem integrado as políticas educativas das últimas décadas, em especial dos últimos vinte anos, tanto ao nível nacional, como internacional e tem-se assumido que daí advêm "melhorias para a prestação do serviço educativo e para as aprendizagens dos alunos" (IGEC, 2018, p. 7), com o propósito de informar os decisores responsáveis pela educação, nos diversos sistemas educativos. Sabendo-se ainda que o principal objetivo da AEE é garantir a qualidade, o que implica a revisão sistemática da prestação do ensino de forma a manter e melhorar a qualidade, equidade e eficiência (Martins & Seabra, 2022). Então poderemos responder à nossa segunda subquestão de investigação, primeira deste estudo:

De que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu modelo de avaliação externa de escolas?

A AEE permite credibilizar o trabalho realizado e consolidar/reafirmar a imagem de uma escola (Faria, 2010; Marques, 2013) e o novo modelo de AEE, apresentado por Capela (2015), resulta da evolução e aperfeiçoamento dos modelos anteriores, sendo esse modelo aplicável a todo o sistema de ensino não superior público e privado, tendo o seu foco direcionado para as opções pedagógicas, envolvendo os professores e as lideranças pedagógicas para a sua concretização, em todos os níveis de gestão do currículo. A visão normativa da liderança de sistemas está também associada à melhoria das escolas, ao imperativo moral dos líderes escolares de sucesso e à evidência do seu controlo pelo centro (Cousin, 2020), permitindo-nos afirmar que o modelo de AEE da IGEC está em sintonia com a liderança de sistemas. Contudo, quando elaborámos a nossa matriz de análise documental e de conteúdo aos relatórios de avaliação externa da IGEC (tabela 3, cf. 348), começamos por identificar os domínios da AEE que determinou as nossas categorias e subcategorias de análise, tendo sido, posteriormente, possível identificar as características da liderança de sistemas em todas as suas subcategorias. Podemos então confirmar que o modelo de avaliação externa de escolas já contempla o modelo de liderança de sistemas, respondendo à segunda subquestão da nossa tese e primeira deste estudo empírico, e alcançando o segundo objetivo "*Identificar os indicadores da liderança de sistemas que são, eventualmente, mobilizados pela IGEC na sua avaliação externa das escolas portuguesas*", bem como verificar a nossa terceira hipótese de investigação "*A IGEC mobiliza indicadores da liderança de sistemas na sua avaliação externa das escolas portuguesas*".

Passando à nossa terceira subquestão de investigação, segunda do presente estudo:

Como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?

Na liderança de sistemas, os fluxos nas organizações escolares ocorrem de dentro para fora, começando com um propósito moral, passando para o desenvolvimento do pessoal e da organização, a liderança para o ensino e a aprendizagem, para a promoção da inovação e da melhoria, para o alargamento das redes, para melhorar a escola e partilhar a prática e requer o desenvolvimento de um conjunto alargado de habilidades para uma liderança em contextos mais complexos que pode ser sistematizada (figura 25, cf. 220) e que considerou vários autores (Cousin, 2020; Higham, Hopkins & Matthews, 2009; Hill, 2011; Senge, Hamilton & Kania, 2015).

Podemos concluir, então, que a IGEC, para além de integrar a liderança de sistemas no seu modelo de avaliação externa das escolas, contemplou, também, na sua análise algumas dimensões da liderança de sistemas. Partindo da análise integral dos relatórios de AEE no segundo estudo empírico, foi possível verificar que o domínio mais valorizado pela IGEC foi o da liderança e gestão, tendo na liderança sido valorizada a visão estratégica do diretor, o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras e a valorização das lideranças intermédias. Na gestão, foram realçadas as áreas prioritárias de formação do pessoal docente e a eficaz comunicação interna e externa e na autoavaliação e melhoria, foram realçados os processos de autoavaliação e de reflexão dos dados. No entanto, foi indicado que ainda tem de ser melhorada na liderança, a definição de metas e objetivos a alcançar, a interação e o estabelecimento de parcerias estratégicas com as comunidades locais, e a valorização da auscultação dos alunos, professores, funcionários, pais e EE, e parceiros. As melhorias que deverão ocorrer na gestão são, designadamente, na formação de equipas pedagógicas, na gestão dos recursos, nas competências e na avaliação do pessoal docente e não docente e, também, no desenvolvimento profissional. Já na autoavaliação e melhoria, as melhorias têm de ocorrer ao nível do impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, e no envolvimento dos alunos, funcionários, pais e EE na autoavaliação.

Em suma, "*como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?*" Podemos afirmar, que o avalia de uma forma positiva, embora haja ainda um terreno vasto de melhorias a concretizar. Contudo, ainda o faz de forma parcial.

7.2.8. Reflexões finais do nosso estudo

Neste nosso segundo estudo, encontrámos alguns dados que nos mereceram uma reflexão final que poderá ter interesse para a própria IGEC.

A IGEC procede à avaliação externa das escolas (AEE) em Portugal e avalia três domínios com três categorias (*resultados*: académicos, sociais e reconhecimento da comunidade; *prestação do serviço educativo*: planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; *liderança e gestão*: liderança, gestão e autoavaliação e melhoria), sendo que cada categoria apresenta várias subcategorias (num total de quarenta e duas). Foram também consideradas na nossa análise documental, setenta e nove indicadores dentro destas subcategorias. Partindo das subcategorias/indicadores dos domínios da AEE, procurámos encontrar uma correspondência com os indicadores da liderança de

sistemas (LS). Deste modo, considerando a caracterização da liderança de sistemas referida por diversos autores (Amorim, 2017; Chapman, 2008; Clímaco & Silva, 2015a, 2015b; Comissão Europeia, 2015; Cousin, 2020; Higham, Hopkins & Matthews, 2009; Hill, 2011; Pont et al., 2008a, 2008b; Senge et al., 2015), conseguimos encontrar uma correspondência integral para todas as subcategorias/indicadores da AEE. O que demonstra que todos os indicadores da AEE se enquadram nos indicadores da liderança de sistemas, tal como foi referido anteriormente, o que nos permite perceber, pelos relatórios de AEE, que já contemplam uma abordagem à liderança de sistemas.

A IGEC está dependente de outras organizações nacionais e europeias, pelo que pretendemos salientar o exposto no relatório da qualidade da educação europeia, que nas suas principais conclusões relativamente à *avaliação externa das escolas* (Eurydice, 2015, p.7-12), refere que a inspeção de nível central é responsável pela AEE na maioria dos países europeus, que os critérios usados na AEE apresentam com frequência um elevado nível de estandardização e ainda que um número muito limitado de países utilizam abordagens baseadas na análise de risco e atividades de valorização do perfil, sendo que a utilização dos resultados da avaliação revela diferentes conceções relativamente à prestação de contas das escolas. Se fizermos uma comparação entre o modelo da liderança de sistemas (LS) *versus* o modelo da avaliação externa de escolas (AEE), podemos considerar que no modelo da LS existe uma interdependência do AE com o seu meio envolvente, existem instabilidades que promovem mudanças, obrigando a um pensamento sistémico e a um planeamento estratégico na gestão das pessoas, na definição de metas e responsabilidades, na responsabilidade social e existe também um propósito moral com fluxos na organização de dentro para fora, que conduz a uma prestação de contas coletiva. Já no caso do modelo de AEE, apesar de contemplar em todas as suas subcategorias os indicadores da LS, é um modelo ainda muito estandardizado, que é imposto de fora para dentro, com orientações e estratégias pré-definidas, não se adaptando às instabilidades/mudanças que possam ocorrer dentro das organizações complexas como são os AE. Ainda não existe neste modelo um pensamento sistémico que mostre a interdependência e o efeito das alterações das partes no todo e ainda falta uma análise da responsabilidade social com o envolvimento da comunidade local. Neste modelo já existe uma prestação de contas dos AE, mas ainda não se consegue encontrar uma prestação de contas coletiva.

Luís Capela (2015) referiu que o segundo ciclo avaliativo (2011-2017), adotado pela IGE/IGEC foi mais de *accountability* e mais voltado para os resultados, pelo que se esperava neste segundo ciclo uma maior exigência neste domínio, uma vez que também o domínio dos

resultados (académicos) foi o que obteve mais pontos fracos no primeiro ciclo avaliativo. Contudo, no nosso estudo, na categoria dos resultados académicos a abordagem das equipas inspetivas foi mais para a monitorização dos resultados escolares e para a taxa do abandono escolar, que integram o indicador da qualidade do sucesso. Graça Bidarra et al. (2015) refere que a AEE diz mais sobre as escolas, sobre o seu funcionamento e processos, pois para além dos resultados académicos, avalia também os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade. No seu estudo, estes autores verificaram que houve uma evolução nas classificações dos domínios do primeiro para o segundo ciclo de AEE, que no geral as escolas que ocuparam 'melhor' posição nos rankings apresentaram melhores classificações nos domínios de AEE e que existe uma correlação significativa entre os rankings e a classificação das escolas no domínio dos *resultados* nos dois ciclos de AEE. Situação que também corresponde ao verificado no nosso estudo relativamente aos AE **M1** e **M4**.

Constatámos, com a análise documental realizada aos nossos relatórios de AEE, que o domínio dos resultados foi o que obteve menos pontos fortes e áreas de melhorias, tendo a IGEC valorizado essencialmente os resultados sociais nas suas várias subcategorias, enquanto nos resultados académicos o seu foco principal foi para a qualidade do sucesso (AEE) e para a *capacidade do pensamento estratégico do diretor – resultados a alcançar* (LS). Não foram valorizados os resultados escolares internos e externos destes AE, inclusive não existiram quaisquer pontos fortes nem áreas de melhoria nestes indicadores. Estes dados não nos permitem concordar com Luís Capela (2015) e com David Justino e Sílvia Almeida (2016) relativamente a que este ciclo foi orientado para os resultados mensuráveis e comparáveis dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, concordamos com a valorização que é dada aos processos de ensino e aprendizagem.

No segundo ciclo avaliativo, a IGEC focou-se mais no domínio da prestação do serviço educativo, tendo indicado 17 pontos fortes e 22 áreas de melhoria, o que demonstra que este foi o domínio com um maior número de pontos fortes e áreas de melhoria. Na categoria do planeamento e articulação apontou para a necessidade dos AE melhorarem ao nível da gestão articulada do currículo (AEE), na articulação curricular horizontal e vertical e nos planos de turma, numa *liderança para a aprendizagem dos alunos – resultados a alcançar* e para a *capacidade do pensamento estratégico do diretor – medidas a adotar* (LS). Realçou na categoria das práticas de ensino, a necessidade dos AE implementarem o acompanhamento e a supervisão da prática letiva (AEE), numa *liderança para a aprendizagem dos alunos – opções estratégicas* e para a *inclusão* (LS). Este foco da IGEC vai ao encontro de David Justino e Sílvia

Almeida (2016) que referiram que este segundo ciclo avaliativo foi mais centrado na escola e orientado nos processos de ensino e aprendizagem (cf. 135).

A IGEC valorizou bastante o domínio da liderança e da gestão, tendo atribuído vinte e um pontos fortes e nove áreas de melhoria. Os pontos fortes predominaram na categoria da liderança e ocorreram nas subcategorias da visão estratégica do diretor e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola (AEE) e na *capacidade de pensamento estratégico – opções estratégicas,* a *capacidade de planear, de estabelecer metas e objetivos – estabelecimento de metas a alcançar* e a *comunicação e habilidades interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* (LS) e, ainda, no desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras (AEE), bem como no *alargamento das fronteiras do AE – estabelecimento de parcerias estratégicas, na comunicação e habilidade interpessoais do diretor – capacidade de comunicar/motivar* e na *habilidade de influência e negociação do diretor* – opções *estratégicas* (LS). Assim, esta valorização é semelhante à obtida no primeiro ciclo avaliativo da inspeção portuguesa, correspondendo ao domínio que está melhor cotado pela IGEC. Graça Bidarra et al. (2015) consideram que falta saber se na AEE se consegue dar conta dos processos relacionados com a *liderança e gestão* e *a prestação de serviço educativo*, bem como compreender o seu impacto e efeitos nos *resultados*? Esta sugestão também pode ser proposta por nós, uma vez que no nosso estudo não fizemos esta análise, porque no primeiro ciclo avaliativo a maioria dos AE ainda não tinham as suas escolas agrupadas, mas esta deverá ser realizada em futuros estudos, para melhor entender o impacto da AEE nos AE que foram sendo constituídos.

A IGEC atribuiu as classificações de *Muito Bom* [36] em todos os domínios aos AE **M1** e **M4**. Contudo, estes dois AE tiveram pontos fortes (seis - **M1**; sete - **M4**) e áreas de melhoria (quatro - **M1**; quatro - **M4**) sendo que os pontos fortes não predominam na totalidade (apenas não tiveram áreas de melhoria no domínio dos resultados), situação idêntica que ocorreu com outros AE do nosso estudo empírico, que obtiveram Bom em todos os domínios. É importante ainda salientar o que foi referido por Hélder Guerreiro (2015) relativamente à escala de classificação, que considera que a simplificação da matriz pela redução dos domínios e de campos de análise no segundo ciclo avaliativo, passou o "*Bom* a ser o nível de refúgio, expectável de uma escola regular, ou seja, a *áurea mediania*" (Guerreiro, 2015, p. 141). Maria

[36] Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

de Lurdes Azevedo considera controversa esta mesma escala de avaliação, pelo texto justificativo que cada um deles apresenta, existindo "algumas ambiguidades e incoerências entre os descritores e os juízos que são formulados" (Azevedo, 2019, p. 179), o que também foi constatado no nosso estudo.

Considerando os dados referentes à matriz da análise documental dos pontos fortes e das áreas de melhoria (quadro 21, cf. 407) é possível verificar que o AE **P2** (TEIP) teve *seis* pontos fortes e *três* áreas de melhoria e a sua classificação foi de Bom em todos os domínios (apenas tiveram duas áreas de melhoria no domínio dos resultados na qualidade do sucesso e foram atribuídos apenas pontos fortes nos domínios da prestação do serviço educativo e da liderança e gestão). No caso do AE **EC**, que teve *seis* pontos fortes e *quatro* áreas de melhoria, também lhes foi atribuída a classificação de Bom em todos os domínios (os pontos fortes e as áreas de melhoria estão distribuídos pelos três domínios). Relativamente ao AE **M2** (TEIP) que lhe foi atribuída a classificação de Bom em dois domínios da AEE (resultados e prestação do serviço educativo) e de um Muito Bom no domínio da liderança e gestão, constatou-se que teve cinco pontos fortes e cinco áreas de melhoria (na prestação do serviço educativo - quatro e na liderança e gestão - um) e não apresentou pontos fortes nem áreas de melhoria no domínio dos resultados. Esta situação demonstra que a forma de avaliar das diferentes equipas inspetivas não foi semelhante. Como é possível as classificações serem tão dispares?

O estudo desenvolvido por Isabel Fialho e Luísa Carapeta (2016), que envolveu trinta e cinco AE/ENA, avaliados pela IGEC nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, procurou compreender vários aspetos associados ao sucesso escolar e à relação entre a liderança do diretor e os resultados escolares dos alunos. Nesse estudo concluiu-se que os resultados obtidos nos relatórios da AEE aos AE, nos domínios da liderança e gestão e no dos resultados, foram na maioria dos casos coincidentes, ou então ficaram muito próximos, o que lhes permitiu inferir a existência de indícios de uma relação entre a liderança e os resultados escolares. Situação idêntica ao que se verificou nos AE **M1**, **M2** e **M4**, que tiveram bons resultados escolares e tiveram a classificação de muito bom na liderança e gestão.

António Fonseca (2015) realizou também um estudo onde analisou a relação entre os rankings, a autoavaliação e a AEE realizada pela IGEC e mostrou que: a avaliação, quer interna, quer externa, tem-se caracterizado por procedimentos de 'pendor burocrático'; aos resultados da AEE, não é alheia a posição patenteada pelas escolas nos *rankings* (dos exames nacionais) publicados; valoriza mais a existência de um relatório do que o uso efetivo dado ao mesmo na

implementação e apoio à melhoria das organizações escolares. Considera poder inferir-se, pelo menos em alguns casos, a existência de um 'contágio positivo' entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas 'melhor' posicionadas nos rankings e as correspondentes classificações atribuídas pela IGEC no domínio da capacidade de autorregulação e melhoria. Também aqui os AE **M1**, **M2** e **M4** tiveram Muito Bom no domínio da liderança e gestão e ficaram bem posicionados nos rankings das escolas no ano 2016. No caso dos AE **M1** e **M4** também tiveram Muito Bom no domínio da prestação do serviço educativo, mostrando que o exposto por António Fonseca também é corroborado no nosso estudo. Contudo, estes dois AE tiveram vinte e duas omissões nos setenta e nove indicadores analisados no nosso estudo, pelo que se fica sem saber se esses indicadores omissos seriam positivos ou negativos e de que forma alterariam as classificações atribuídas pela IGEC. Consideramos que poderá existir neste caso, um *efeito de halo* relativamente aos resultados académicos e as classificações da IGEC.

Este autor refere que nos relatórios de AEE de várias escolas analisadas, existiram asserções como: "a inexistência de processos consistentes e suficientemente consolidados de autoavaliação" ou "os procedimentos de avaliação interna que ainda não revelam uma política consistente e sistemática de autoavaliação" (Fonseca, 2015, p. 507) e com alguma estranheza verificou que no domínio dos resultados na categoria da *capacidade de autorregulação e melhoria*, a IGEC atribuiu a classificação Muito Bom ou Bom a 70% das escolas 'melhor' posicionadas. Contudo, com a leitura dos relatórios constatou que a IGEC atribuiu "classificações a processos de autoavaliação, que apresentam debilidades a este nível (...) e, simultaneamente, considerou-os também pontos fracos. Verificou-se também que escolas melhor posicionadas no *ranking*, apresentando processos de autoavaliação com fragilidades, obtiveram a classificação Bom e, em contrassenso, escolas pior posicionadas, apresentando um processo de autoavaliação mais robusto, este foi também classificado com Bom" (Idem, p. 507). Também no nosso estudo, se constatou que o AE **P2** (AE TEIP), pior posicionado no *ranking* das escolas de 2016, teve um ponto forte na categoria da autoavaliação e melhoria, enquanto o AE **M1** teve uma área de melhoria e o AE **M4** teve duas áreas de melhoria nesta categoria, tendo sido estes dois AE dos melhores posicionados no *ranking* das escolas de 2016.

António Fonseca (2015) comparou ainda quatro relatórios de AEE, no domínio *capacidade de autorregulação e melhoria*, referentes a duas escolas melhor posicionadas e duas das pior posicionadas, todas com classificação Bom e concluiu que existem contradições entre as classificações atribuídas neste e a descrição apresentada sobre o processo de autoavaliação. Ao enquadrarmos o nosso estudo, verificámos que os AE **M1** e **M4**, na autoavaliação e melhoria

tiveram uma área de melhoria no indicador da *coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria*, enquanto o AE **P2** foi o único AE que obteve um ponto forte neste indicador onde consta que

> o trabalho de monitorização dos resultados e de diagnóstico, através da elaboração trimestral de relatórios e respetiva divulgação à comunidade, realizado pelo Observatório da Qualidade, tem possibilitado a sistematização de dados úteis ao desenvolvimento organizacional e à promoção da autorregulação e da melhoria (Relatório AEE **P2**, p.11).

Também aqui concordamos com António Fonseca (2015), uma vez que o AE **P2** demostrou que sendo uma escola TEIP, com um posicionamento baixo nos rankings das escolas, conseguiu obter um ponto forte neste indicador, enquanto as escolas melhor posicionadas tiveram uma área de melhoria nesta subcategoria. Contudo, no domínio da liderança e gestão, o AE **P2** teve Bom (dois PF e zero AM), o AE **M1** teve Muito Bom (dois PF e uma AM) e o AE **M4** teve Muito Bom (três PF e duas AM).

Perante o exposto anteriormente, concordamos que se verificaram algumas ambiguidades e incoerências na AEE da IGEC patente nos relatórios de AEE dos AE do nosso estudo, uma vez que atribuiu classificações de Muito Bom a AE com um número idêntico de pontos fortes e áreas de melhoria, relativamente a outros AE que obtiveram a classificação de Bom. Assim, esta classificação de Bom, que corresponde a uma escola regular/mediana (Guerreiro, 2015), coloca quase todos os AE do nosso estudo, onde se incluem os AE **P2**, **M3** e **EC** (1º estudo empírico) num patamar mediano. Contudo, a escala de avaliação deste segundo ciclo de AEE passou para cinco níveis (de excelente a suficiente), tendo-se verificado que no global, o nível de classificação Bom foi o que teve mais referências nas ENA e nos AE que foram avaliados pela IGEC no ano letivo 2015/2016 e também nos AE do nosso estudo empírico. Isto poderá significar que a maioria dos AE nacionais se encontram predominantemente numa zona de "*mediania*" (Guerreiro, 2015).

Dos oito AE do nosso estudo, apenas três apresentaram contraditório à sua AEE: o **M2** (apenas na caracterização do AE) e foram retificados esses erros; o **P1** que apresentou seis pontos com doze itens, relativamente às classificações atribuídas pela IGEC em dois domínios que não foram atendidos; o **EC** que contestou quatro pontos, um deles foi na caracterização e os restantes foram nos três domínios da AEE da IGEC, apenas a caracterização foi retificada. As respostas indicadas nestes dois contraditórios foram:

> Para que, conforme pretensão do Agrupamento, fosse alterada a classificação do domínio Prestação do Serviço Educativo de SUFICIENTE para BOM,

> impunha-se que o Agrupamento apresentasse evidências de que a sua ação produziu um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Era necessário, ainda, que apresentasse *uma maioria de pontos fortes nos campos em análise do referido domínio*, em resultado de práticas organizacionais eficazes (Relatórios de AEE **P1**, p.3).
>
> Está fundamentada a observância da evolução registada nos numerosos aspetos elencados no contraditório, a qual se traduziu, como também é assinalado, na classificação dos domínios correspondentes que, de *Suficiente, no primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, passaram a Bom*, no segundo. (...). Pelo exposto e tendo em conta o descritor do nível de classificação Bom – 'A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma *maioria de pontos fortes* nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.' – o mesmo é adequado e coerente com a avaliação realizada (Relatórios de AEE **EC**, p.2).

Perante o expresso no relatório de AEE do AE **EC**, aparenta que os resultados da AEE foram atribuídos com referência às avaliações externas anteriores. Apesar do conteúdo do texto do relatório elaborado pela IGEC poder ser enquadrado numa classificação do Muito Bom, o nível atribuído foi Bom, parecendo corresponder a uma progressão relativamente à AEE anterior. Nesta situação da avaliação "progressiva", será que todas as escolas dos AE **M1** e **M4**, no primeiro ciclo avaliativo tiveram uma classificação de Bom e passaram para Muito Bom ou tiveram Muito Bom e mantiveram essa avaliação?

Considerando o que foi referido por Hélder Guerreiro (2015), que destaca a não existência de contestação pelos principais *stakeholders* da educação (sindicatos, associações profissionais, partidos políticos, ...) e a existência de uma minoria de escolas avaliadas que apresentam contraditórios aos relatórios das AEE, podemos confirmar com a nossa amostra de oito AE, que apenas três apresentaram contraditório. Mas, provavelmente, em muitos AE, as suas contestações anteriores, no primeiro ciclo avaliativo, não foram atendidas. Logo, valeria a pena fazer agora um contraditório?

Quantas escolas apresentaram contraditório no primeiro ciclo avaliativo e que neste segundo ciclo já não o fizeram? Será que as escolas consideram ser importante apresentar um contraditório à sua AEE, à própria IGEC que faz essa avaliação externa?

A opinião de Maria de Lurdes Azevedo (2019) é discordante da de Hélder Guerreiro (2015), uma vez que considera que a apresentação de contraditórios é a prova viva da controversa escala de avaliação, porque em muitos casos existe a discordância das escolas

quanto às avaliações atribuídas pela equipa inspetiva num ou noutro domínio. Assim, esta autora refere que nos contraditórios existe

> uma falha que se prende com a inexistência de uma instância de recurso da avaliação externa que apesar de prevista, jamais veio a ser instituída enquanto organismo independente. Enquanto esta situação perdurar é impossível haver independências do decisor, uma vez que a IGEC é responsável pela construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso (Azevedo, 2019, p. 179).

Neste caso, também concordamos com a opinião de Maria de Lurdes Azevedo (2019), uma vez que as escolas não apresentam contraditórios, porque as suas "reclamações" não são tidas em consideração, pelo que é "desnecessário" fazer um contraditório, enquanto for a própria IGEC a responder aos contraditórios dos AE avaliados por si.

Constatou-se, ainda, que em metade dos AE do nosso estudo, a IGEC não fez referência, nos seus relatórios de AEE, a mais de vinte, dos setenta e nove indicadores analisados: **P1** - 26 itens; **M1**, **M3** e **M4** - 22 itens. Tal como referem no seu estudo (cf. 170-171) Luísa Veloso, Pedro Abrantes e Daniela Craveiro (2011), existiu um "número considerável de omissões (isto é, relatórios que não incluem alguns indicadores)" (Veloso et al., 2011, p. 76). Estes autores centraram o seu foco em sete indicadores do referencial da AEE, da informação constante nos relatórios de AEE ao nível da *participação* da comunidade educativa (alunos, pais e outros agentes). Pretenderam aferir as práticas de participação e integração da comunidade educativa, em três dos dezanove fatores avaliados nas escolas e referem que continua a observar-se uma diversidade assinalável nos indicadores utilizados (e não apenas nas categorias). Estes autores consideram que os relatórios de AEE contribuem para a introdução de melhorias no sistema e constituem importantes recursos de informação para a investigação, sendo uma "fonte de informação essencial para ampliar o conhecimento, tanto sobre as organizações escolares como sobre os próprios processos de avaliação" (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, p. 75). Concordamos com estes autores, uma vez que o nosso estudo de análise documental pretende também dar o seu contributo para a melhoria do processo de AEE implementado pela IGEC.

Nos relatórios dos AE **M1** e **M4**, que tiveram Muito Bom nos três domínios da AEE, não foram abordados vinte e dois indicadores das nossas subcategorias que integram as categorias dos domínios da AEE. Também aqui não existe uma metodologia idêntica que seja utilizada pelas diferentes equipas inspetivas das várias regiões nacionais (norte, centro e sul). Se existem domínios a avaliar com diferentes categorias comuns em todos os relatórios de AEE,

porque existem estas discrepâncias nos indicadores das subcategorias de análise? Assim, propomos que para além dos domínios e das categorias que são comuns a todos os relatórios de AEE elaborados pela IGEC, deveriam existir também nas suas subcategorias, os mesmos indicadores, o que permitiria uma análise comum, que facilitasse a meta-avaliação dos AE nacionais e a análise das equipas inspetivas. A IGEC ao AE **P3** atribuiu um ponto forte no domínio da liderança e gestão, na categoria da gestão e na subcategoria da *promoção do desenvolvimento profissional*. Neste relatório, é referido no ponto forte que houve a "intencionalidade na formação contínua dos docentes". Contudo, consta no relatório de AEE deste AE que "o plano de formação não permite dar resposta cabal às carências elencadas" (Relatório AEE P3, p.10). Como é possível promover-se formações que não vão ao encontro das carências do AE e que este indicador seja considerado um ponto forte? Aparenta existir aqui também alguma incoerência em alguns relatórios. Assim, sugerimos que a IGEC proceda a melhorias nos seus indicadores, por forma a existir equidade neste processo avaliativo, que possa contribuir para uma real meta-avaliação aos AE nacionais.

Verifica-se que ainda existem algumas fragilidades no processo de AEE e que este modelo ainda é "excessivamente formalista, breve, impressionista e subjetivo, não considerando devidamente as variáveis de contexto, o que introduz alguma arbitrariedade, em particular, na comparação entre escolas" (Abrantes, Martins & Caixeirinho, 2013, p. 43). Com os dados recolhidos no nosso estudo, também consideramos que o atual modelo de AEE implementado pela IGEC ainda apresenta alguma ambiguidade, mas poderá vir a ser melhorado, uma vez que ainda não consegue mostrar as diferentes variáveis dos contextos e como tal, ainda não consegue demonstrar a complexidade que existe atualmente nos AE. Concordamos também com Paula Martins e Filipa Seabra (2019), que referem no seu trabalho, que ainda falta compreender o impacto dos relatórios da AEE na mudança dos procedimentos internos.

No nosso estudo empírico, não conseguimos fazer uma análise comparativa da evolução dos AE com as suas AEE anteriores, uma vez que a maioria dos AE do nosso estudo, no seu primeiro ciclo avaliativo, não tinham as suas escolas agrupadas. Apenas foi possível fazer esta análise no nosso AE **EC**, uma vez que este foi analisado individualmente do nosso primeiro estudo empírico. Assim, será importante realizar no terceiro ciclo avaliativo uma comparação relativamente à evolução das AEE dos AE, constituídos no segundo ciclo avaliativo da IGE/IGEC e procurar compreender o impacto real dos relatórios da AEE nos seus AE, bem como constatar as mudanças ocorridas nos seus processos internos para a sua

melhoria. Neste sentido, poderemos compreender a forma diferenciada como os AE reagem à publicação na página da IGEC dos seus relatórios de AEE e como cada organização elabora a sua meta-avaliação para a elaboração do seu plano de melhoria (IGEC, 2020). A meta-avaliação, referida pela IGE (2012), também foi abordada por vários autores (Clímaco, 2005; Dias, 2005; Elliot, 2011; Ferreira, 2016; Fialho et al., 2021; Furtado & Laperrière, 2012; Machado et al., 2016; Rocha, 2012; Santos Guerra, 2003a) e é definida como a avaliação de uma avaliação, sendo um "processo de análise que consiste em construir um juízo de valor acerca do próprio processo de avaliação" (Santos Guerra, 2003a, p. 179) e foi isto o que conseguimos apurar com o nosso estudo de caso ao AE **EC** do primeiro estudo empírico, onde houve uma melhoria de todos os domínios da AEE. Este processo de análise não foi possível realizar nos restantes sete AE do nosso estudo, uma vez que só foi possível encontrar alguns desses indicadores nos relatórios de AEE que foram analisados.

No caso do AE **EC** foi-lhe atribuída uma área de melhoria no domínio da liderança e gestão, na categoria da autoavaliação e melhoria e na subcategoria/indicador da *utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria*. Contudo, tal como consta no capítulo seis, referente ao primeiro estudo empírico foram elaborados dois planos de melhoria que tiveram em consideração as fragilidades apontadas nas escolas deste AE nas AEE anteriores (2008, 2009 e 2016). Neste caso, o segundo plano de melhoria ocorreu em 2016 na sequência da publicação na página da IGEC, do relatório de AEE do AE **EC**. Por essa razão, na presente análise apenas poderemos focar-nos no primeiro plano de melhoria relativo à indisciplina. Assim, sabendo que o AE **EC**, foi o único AE dos oito AE estudados no nosso estudo, que teve área de melhoria nesta subcategoria/indicador e sabendo-se que a AEE permite credibilizar o trabalho realizado e consolidar/reafirmar a imagem de uma escola (Faria, 2010; Marques, 2013), que os relatórios de avaliação externa contribuem para a introdução de melhorias no sistema e que constituem importantes recursos de informação para a investigação, porque são uma "fonte de informação essencial para ampliar o conhecimento, tanto sobre as organizações escolares como sobre os próprios processos de avaliação" (Veloso, Abrantes & Craveiro, 2011, p. 75). Então, também aqui encontramos algumas ambiguidades, uma vez que o AE **EC** elaborou, no primeiro ano do seu mandato, um plano de melhoria (na área da indisciplina), na sequência de um ponto fraco apontado na AEE anterior (2009) e que, no relatório da AEE deste segundo ciclo avaliativo (2016), passou a um ponto forte deste AE no domínio dos resultados, na categoria dos resultados sociais e na subcategoria/indicador do *cumprimento das regras e disciplina* onde consta que a "prevenção e resolução dos

comportamentos menos adequados, graças à intervenção célere junto dos alunos e famílias, o que contribui para a existência de condições favoráveis à aprendizagem e de um bom clima educativo" (Relatório AEE **EC**, p.11). Na realidade, houve uma mudança significativa a este nível, tendo a indisciplina passado de um ponto fraco na AEE de 2009, para um ponto forte na AEE de 2016, existindo uma redução de 11,7% na indisciplina deste AE, pelo que não se compreende a existência desta área de melhoria. De que forma os relatórios de AEE conseguem alterar os procedimentos internos no sentido da sua melhoria? Que estratégias foram encontradas pelos AE para a sua melhoria, após uma AEE?

A IGEC promove a AEE em Portugal, mas os desafios da complexidade que estão em todo o lado, ainda não se encontram neste processo avaliativo. As organizações escolares estão ligadas aos seus contextos, onde se cruzam várias esferas da vida social (Torres, 2003) e é a heterogeneidade dos contextos dos AE que desafiam a governação quotidiana e que tornam estas organizações plurais (Torres, 2020). É nesta complexidade que as escolas vivem hoje, existindo constantes desafios com o propósito de desenvolver a sua comunidade escolar (Torres, 2003). A perspetiva da complexidade levou a uma mudança significativa nos modelos de análise da realidade e contribuiu para que se passasse dos modelos estáticos causa-efeito ou dos modelos binários, para modelos que consideram os processos locais de interação, a liberdade dos agentes e o contexto (Silva, 2016) e pensar o fenómeno educativo ultrapassa o esquema da causalidade linear, uma vez que todo o ato educativo se situa num contexto muito mais vasto, onde entram em jogo os sistemas político, ideológico, filosófico, religioso, económico, tecnológico, etc. em interação permanente (Sousa, 2000). Também Edgar Morin (2002b) refere que se queremos um conhecimento pertinente temos de conseguir religar, contextualizar e globalizar as nossas informações e os nossos saberes, o que corresponde a um conhecimento complexo. Para este autor, existe uma nova realidade onde existe uma interdependência permanente entre o objeto do conhecimento e o do contexto (Morin, 2002c). Deste modo, o conhecimento complexo corresponde a uma correlação da ordem, desordem e organização (Morin, 2017), que se encontra nestas organizações escolares, designadas por agrupamentos de escolas.

Poderemos considerar que, apesar da IGEC integrar uma perspetiva de liderança de escolas sistémica, na aplicação do seu modelo na AEE, ainda não consegue dar conta dessa abordagem sistémica com o seu meio envolvente e que compreende quatro operações: a coordenação dos recursos (financeiros, materiais e humanos); a relação entre a organização e o meio externo; um clima organizacional que permita a realização dos objetivos pessoais e

coletivos; e o jogo dos papéis decisivos, interpessoais e informacionais (Bertrand & Guillemet, 1988, p. 14). Também não consegue, ainda, dar conta da complexidade da realidade dos AE que avalia. Deste modo, a IGEC deverá passar a ter em consideração esta nova realidade e adotar uma nova ótica/perspetiva, uma vez que a IGEC ainda se encontra no paradigma tradicional que separa e reduz, devendo passar para um novo paradigma, o paradigma da complexidade, que reúne e distingue (Morin, 2017). Consideramos que com alguns ajustamentos ao processo atual de AEE, a IGEC poderá tornar o seu processo avaliativo ainda melhor, tanto ao nível da melhoria contínua das escolas portuguesas, como da sua qualidade, equidade, eficiência, como ainda deverá dar mais atenção à complexidade existente nos AE portugueses. Desta forma, a IGEC poderá garantir a qualidade e a coesão do sistema educativo português e passar já no seu terceiro ciclo avaliativo para uma valorização do trabalho dos AE, pela sua interação com a comunidade envolvente, com as parcerias estratégicas adotadas na procura de benefícios para todas as partes.

Concluímos este capítulo reafirmando que o modelo de AEE já integra a liderança de sistemas, o que responde à nossa segunda subquestão de investigação "*de que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu processo de avaliação externa de escolas?*" e que a IGEC já consegue avaliar a liderança de sistemas nas escolas públicas portuguesas, mas de forma parcial. Mas que não responde totalmente à nossa terceira subquestão de investigação "*como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?*". Pois avalia-o de uma forma positiva, indicando melhorias em áreas específicas, mas dado as limitações do modelo e da aplicação do modelo, nos permite afirmar que se encontra aquém de uma avaliação pertinente do estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal. Espera-se que, neste terceiro ciclo avaliativo que está a ser implementado pela IGEC, venha a ser possível revelar um estado mais próximo da realidade existente. Isto porque, os AE que são organizações escolares complexas, que funcionam como sistemas abertos e onde a influência de uma parte tem efeito no todo, tanto interno (escolas do AE) como externo (comunidade envolvente), sendo muito exigente mostrar a interdependência permanente numa correlação de ordem, desordem e organização (Morin, 2017). Daí, considerarmos que o processo de AEE ainda não consegue dar conta dessa complexidade dos AE. Provavelmente, com o atual modelo de AEE, que já valoriza mais os contextos escolares, possa vir a ter em consideração os processos locais de interação e vir a demonstrar no futuro a complexidade que realmente existe nos AE portugueses.

Conclusão

Para dar resposta à nossa questão geral de investigação: *Qual a expressão da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?* realizámos, na Parte I deste trabalho, uma revisão da literatura, para fundamentar um conjunto de pressupostos e reflexões que sustentaram a realização do trabalho empírico, e, na Parte II, dois estudos que nos permitissem responder às nossas questões de investigação, à avaliação da consecução dos objetivos e à corroboração das hipóteses. Aqui chegados, procederemos à apresentação das principais descobertas, ao impacto que esta investigação possa vir a ter nas organizações escolares e na própria IGEC, às limitações do estudo e, ainda, às sugestões para investigação futura.

Primeiro estudo empírico

Depois de, com base na revisão da literatura e na reflexão sobre a experiências pessoal e profissional da investigadora, termos delimitado a problemática a investigar, realizámos o nosso primeiro estudo empírico que procurou dar resposta a uma das nossas subquestões: *Como um agrupamento de escolas promove a liderança de sistemas?* e *qual(ais) a(s) resultante(s)?* Este estudo foi ao encontro de vários estudos realizados anteriormente e que consideraram fundamental estudar o que ocorre no interior das organizações escolares relativamente às suas interações internas e externas. Este estudo de caso único revelou estas interações e corresponde a uma parte importante desta tese, porque serviu de estudo exploratório no nosso *design* de investigação, permitindo encontrar evidências sobre o papel da liderança de topo na melhoria do sucesso educativo e na redução do abandono escolar e da indisciplina, no âmbito de uma liderança de sistemas. Assim, permitiu a consecução do nosso primeiro objetivo: *Descrever a liderança escolar de uma unidade orgânica, na prossecução do sucesso educativo, evidenciando a complexidade da sua ação sistémica, designadamente a necessidade de estabelecimento de parcerias estratégicas.*

Nele, se procedeu a uma análise sistémica, isolando um sistema (agrupamento de escolas) e decompondo-o nas suas partes. Procedeu-se à análise dessas partes, inferindo-se as suas particularidades no seio do seu sistema global. A análise documental e de conteúdo dos documentos estruturantes deste AE foi a base de todo o trabalho desenvolvido. Desta forma, demonstrámos as características específicas desta organização e procurámos religar, contextualizar e globalizar todas as informações recolhidas.

O estudo levado a cabo sobre o mega agrupamento de escolas (AE) de Lisboa e Vale do Tejo mostra como este tipo de organização escolar é complexa (figura 31, cf. 314), como desafia as suas lideranças e envolve a sua comunidade escolar e local na concretização das metas definidas no seu projeto educativo (PE). A nossa análise centrou-se na multiplicidade de recursos e atores, nos dados e metodologias adotadas, que justificam o sucesso educativo alcançado com o envolvimento de todos.

Uma das prioridades definida pela equipa diretiva foi a indisciplina, que, em conjunto com muitas outras estratégias, contribuiu para o sucesso escolar dos seus alunos. O AE apostou forte na resolução deste problema, tendo adotado diversas estratégias, entre as quais a idealização e concretização de um projeto específico de controlo da indisciplina, com várias subestruturas e projetos de apoio, que envolveu recursos internos do AE e externos da comunidade, também foram elaborados um plano de melhoria e um plano de mudança e inovação (cf. 299-300 e 320) e levou a sua oferta educativa e formativa (quadro 10, cf. 311) ao encontro dos interesses dos alunos. Sabendo-se que a indisciplina condiciona o aproveitamento escolar, as estratégias implementadas deram resposta credível a este ponto fraco identificado pela IGE, em 2009, e que passou a um ponto forte na AEE de 2016.

Ciente que os diretores escolares têm de ter a capacidade de transformar a cultura escolar das suas instituições de uma forma positiva e que os alunos deverão ser o foco da mudança e da melhoria, a equipa diretiva valorizou as várias vozes do AE. Convicta de que a voz dos alunos, dos professores, do pessoal não docente, dos pais e dos parceiros são uma dimensão chave do desenvolvimento organizacional, geram motivação, autoconfiança, sentimento de pertença e apoiam a transformação da cultura escolar e, neste caso, também apoiaram na elaboração do PE e na orientação do trabalho desenvolvido no AE. Os questionários aplicados à comunidade pela IGEC, em 2016, teve um *predomínio dos níveis de concordância e de concordância total com médias globais elevadas* (cf. 301). Está comprovado que o envolvimento dos alunos na escola é um dos principais fatores para a redução dos comportamentos de risco e do abandono escolar, para a melhoria dos resultados escolares e pode contribuir para a valorização do capital social da escola/AE. Este AE idealizou, concretizou, implementou, avaliou diversos projetos de apoio para os seus alunos, onde lhes deu voz que foi ouvida, contribuindo, assim, para a melhoria coletiva de todos os ciclos de ensino. O SPO foi mobilizado e apoiou a direção, permitindo o ajustamento da oferta formativa do AE de acordo com os interesses dos alunos.

Tal como refere a OCDE (2014), nas escolas devem existir ambientes de aprendizagem positivos, que influenciem o sucesso tanto dos diretores escolares, como dos professores e que se traduz na melhoria dos resultados escolares dos alunos. A equipa diretiva, com a colaboração do pessoal docente e não docente do AE, idealizou, concretizou, implementou e avaliou diversos projetos dedicados ao sucesso escolar (cf. 291-299), projetos com o envolvimento dos alunos, dos professores e dos funcionários (em alguns) em diversas áreas (cidadania; artes; desporto; ciências) e com uma oferta de estágios profissionais locais, regionais e europeus (Erasmus+). Foi importante o envolvimento dos professores, dos funcionários e dos alunos nos projetos do AE, aumentando o seu compromisso com o AE. A *School Education Gateway* (2014) considera que construir relações eficazes entre as escolas e a comunidade pode beneficiar tanto os alunos como a sua própria comunidade e isto acabou por acontecer com este AE. A melhoria de uma organização só é possível com o envolvimento dos líderes, do pessoal docente e não docente, dos alunos, dos pais/EE e dos parceiros educativos, sendo este trabalho coletivo que promove uma liderança de sistemas.

Este AE funcionou como um sistema aberto composto por diferentes partes, que se encontram em interdependência, pelo que a alteração de uma dessas partes se traduz no todo. Só que esta organização está num meio/comunidade, onde as interações têm de ser recíprocas e onde as parcerias estratégicas são determinantes para a liderança da organização escolar. Atualmente, a sustentabilidade de uma organização passa pela complexidade das suas instabilidades e das suas mudanças, sendo estas instabilidades constantes, o que obriga o líder escolar a um planeamento estratégico na gestão das pessoas, que as leve a vincularem-se à organização, conduzindo-o na procura da qualidade das aprendizagens, na gestão do currículo, nas questões pedagógicas, na motivação, no desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente e na gestão dos seus recursos humanos, materiais e financeiros, o que comprova que a liderança escolar é um fenómeno muito complexo. A aposta desta equipa diretiva fez-se na organização interna das suas escolas, na melhoria da qualidade do ensino, na melhoria da comunicação interna e externa, na gestão das lideranças intermédias, no desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente, na monitorização do seu trabalho pelo observatório de avaliação (cf. 301-302), no aumento das receitas próprias (cf. 301 e 311). Mostrou, também, responsabilidade social ao apoiar a comunidade local com alguns dos seus projetos, ao fornecer apoio aos alunos e famílias carenciadas e no acolhimento de pessoas para a realização de trabalho comunitário no AE.

O trabalho desenvolvido por este AE foi reconhecido pelo ministério da educação que lhe atribuiu dois primeiros lugares, designadamente, um de eficácia educativa, em 2014, e o prémio de escola da região de Lisboa e Vale do Tejo, em 2015. Também foi indicado pelo ministério da educação a participar no estudo da União Europeia "*A whole school approach to tackling early school leaving*" (Comissão Europeia, 2015). O balanço final do trabalho neste AE, desde o ano letivo 2013/2014 até ao ano letivo de 2016/2017, foi muito positivo tendo-se verificado uma evolução significativa. Note-se que o sucesso educativo interno (meta do PE +3%) teve um resultado alcançado, em 2017, de **+ 9,4%**; o sucesso educativo externo (meta do PE +3%) alcançou um resultado, em 2017, de **+ 10%**; a redução do abandono escolar (meta do PE - 3%) registou, em 2017, **- 2,86%**; a redução da indisciplina (meta do PE - 3%) obteve, em 2017, um decréscimo de **- 11,7%**; a orientação vocacional registada, em 2012/2013, era de 23% e em 2016/2017, passou a ser de 74,8%, o que corresponde a uma melhoria de **+ 51,8%**.

A liderança escolar enfrenta, hoje, um grande desafio, o de envolver todos na melhoria das suas escolas, o que identifica esta liderança como uma *liderança de sistemas*. A liderança de sistemas requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades para uma liderança em contextos complexos, que começa com um propósito moral, promove fluxos na organização escolar de dentro para fora, promove uma liderança para o ensino e para as aprendizagens, para a inovação e melhoria, proporciona o desenvolvimento do pessoal e da organização, sendo capaz de alargar as suas redes para melhorar o seu desempenho. O nosso primeiro estudo empírico, demonstrou o que ocorreu dentro e fora deste AE, permitindo identificar a *liderança de sistemas*, dando resposta à nossa subquestão de investigação, concretizar o nosso primeiro objetivo de investigação, bem como inferir as nossas duas primeiras hipóteses.

Assim, esse estudo permitiu-nos dar resposta à nossa primeira subquestão: *Como um agrupamento de escolas promove a liderança de sistemas e qual(ais) a(s) resultante(s)?* Concretizar o nosso primeiro objetivo: *Descrever a liderança escolar de uma unidade orgânica, na prossecução do sucesso educativo, evidenciando a complexidade da sua ação sistémica, designadamente a necessidade de estabelecimento de parcerias estratégicas.* E, também, confirmar as nossas duas primeiras hipóteses: (1) *Um agrupamento de escolas é uma organização complexa e depende da interação permanente entre as estruturas internas e externas para o seu sucesso*; (2) *A liderança de sistemas é a liderança da escola, enquanto organização complexa, que conduz ao sucesso escolar, designadamente através de parcerias estratégicas.*

Segundo estudo empírico

Seguidamente, o segundo estudo empírico procurou dar resposta a duas outras subquestões, designadamente, a segunda: *De que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu processo de avaliação externa de escolas?* E a terceira: *Como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?*

Uma vez que a IGEC tinha salientado, em 2016 (cf. 330), no seu relatório de avaliação externa, que o *estabelecimento de parcerias e protocolos, evidenciam a abertura à comunidade e ao meio e formalizam a colaboração com numerosas entidades, viabilizando a construção de respostas conjuntas, ao nível da diversificação das ofertas formativas, das atividades e dos projetos, que melhoram as condições de aprendizagem de crianças e alunos*. Presumimos que a liderança de sistemas não seria estranha a esta entidade e ao seu modelo de avaliação externa. Partimos, então, para o segundo estudo empírico, com a convicção de que a melhor instituição para fazer esta análise ao nível nacional seria a IGEC, uma vez que esta é responsável pela avaliação de todos os AE de Portugal. Assim, construímos a nossa matriz de análise documental e de conteúdo dos relatórios de avaliação externa da IGEC selecionados. Começamos por considerar os domínios da AEE, nas suas categorias e nas suas subcategorias/indicadores[37] de análise, e procurámos também uma correspondência das características da liderança de sistemas com cada um dos indicadores das subcategorias do processo de AEE implementado pela IGEC. Conseguimos encontrar características da liderança de sistemas (cf. 207-220) em todos os seus indicadores (tabela 3, cf. 348). Concluímos, então, que no processo de avaliação externa de escolas da IGEC, todas as suas subcategorias/indicadores têm correspondência com as características da liderança de sistemas. Deste modo, podemos afirmar que a IGEC já integra a liderança de sistemas no seu modelo de avaliação externa das escolas, respondendo desta forma à nossa segunda subquestão de investigação: *De que forma a IGEC integra a liderança de sistemas no seu processo de avaliação externa de escolas?* E alcançámos a concretização do nosso segundo objetivo: *Identificar os indicadores da liderança de sistemas que são, eventualmente, mobilizados pela IGEC na sua avaliação externa das escolas portuguesas.*

Quando consideramos a nossa terceira hipótese de investigação: *A IGEC mobiliza alguns indicadores da liderança de sistemas na sua avaliação externa das escolas portuguesas*, podemos confirmar que a IGEC não apenas mobiliza alguns indicadores da liderança de sistemas, mas sim todos esses indicadores no processo de AEE.

[37] Em função do relatório de AEE ao AE do nosso primeiro estudo.

Encetámos, depois, a procura da resposta à nossa terceira subquestão de investigação: *Como a IGEC avalia o estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal?*

A IGEC já consegue avaliar a liderança de sistemas nas escolas públicas portuguesas, de forma parcial, mas ainda não responde totalmente à nossa terceira subquestão de investigação. Deste modo, podemos referir que consegue avaliá-la de uma forma positiva e indicar melhorias em áreas específicas, mas ainda se encontra aquém de uma avaliação pertinente do estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal. Se fizermos uma comparação entre o modelo da liderança de sistemas *versus* o modelo da avaliação externa de escolas (AEE), podemos considerar que no modelo da liderança de sistemas existe uma interdependência do AE com o seu meio envolvente, existem instabilidades que promovem mudanças, obrigando a um pensamento sistémico e a um planeamento estratégico na gestão das pessoas, na definição de metas e responsabilidades, na responsabilidade social e existe também um propósito moral com fluxos na organização de dentro para fora, que conduz a uma prestação de contas coletiva. Já no caso do modelo de AEE, apesar de contemplar em todas as suas subcategorias os indicadores da liderança de sistemas, é um modelo ainda muito estandardizado, que é imposto de fora para dentro, com orientações e estratégias pré-definidas, não se adaptando às instabilidades/mudanças que possam ocorrer dentro das organizações complexas como são os AE. Consideramos que ainda não existe neste modelo um pensamento sistémico que mostre a interdependência e o efeito das alterações das partes no todo e, ainda, falta uma análise da responsabilidade social com o envolvimento da comunidade local. Neste modelo de AEE já existe uma prestação de contas dos AE, mas ainda não se consegue encontrar uma prestação de contas coletiva.

Na verdade, encontrámos nos relatórios de AEE analisados ambiguidades e incongruências, designadamente, a IGEC atribuiu classificações de muito bom em todos os domínios em dois AE do nosso estudo, embora lhes tenham sido apontadas seis e sete pontos fortes e quatro áreas de melhoria, desviando-se da escala de classificação que, para o efeito, estabelece a predominância dos pontos fortes na totalidade dos domínios. Esta avaliação foi idêntica noutros AE, mas esses tiveram bom em todos os domínios. O mesmo aconteceu com um dos AE TEIP, tendo-lhe sido apontados seis pontos fortes e três áreas de melhoria, obteve bom nos três domínios. Um outro AE, com dois bons e um muito bom, foram-lhe indicados cinco pontos fortes e cinco áreas de melhoria. Deste modo, consideramos que o texto justificativo para as avaliações dos domínios da AEE, apresenta algumas ambiguidades e

incoerências entre os descritores e os juízos que são formulados, pelo que pode demonstrar que a forma de avaliar das diferentes equipas inspetivas não é semelhante. Verificámos ainda que os dois AE com muito bom em todos os domínios da AEE e o outro com um muito bom na liderança e gestão, apresentaram bons resultados escolares e ficaram bem posicionados nos *rankings* das escolas, o que poderá confirmar existir aí uma relação já referida em outros estudos.

No domínio da liderança e gestão, na categoria da autoavaliação e melhoria, também encontrámos algumas incoerências, os AE com muito bom nos domínios da AEE tiveram uma área de melhoria, no indicador da coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria, enquanto um dos nossos AE TEIP, teve um ponto forte neste indicador e a classificação atribuída foi de bom. Este AE demostrou que apesar de ser uma escola TEIP, com um posicionamento baixo nos *rankings* das escolas, foi o único do nosso estudo que conseguiu obter um ponto forte neste indicador, enquanto as escolas melhor posicionadas tiveram a indicação de uma área de melhoria nesta subcategoria. Mais uma vez, se verificaram algumas ambiguidades e incoerências no processo de AEE da IGEC. Ainda, no domínio da liderança e gestão, na categoria de gestão e no indicador da promoção do desenvolvimento profissional, identificámos mais uma incongruência no nosso estudo, onde um dos AE teve um ponto forte que refere que "houve intencionalidade na formação contínua dos docentes", mas consta também no seu relatório que "o plano de formação não permite dar resposta cabal às carências elencadas".

No domínio da liderança e gestão, na categoria da autoavaliação e melhoria e no indicador da utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria, verificámos que no AE do nosso primeiro estudo empírico, a IGEC atribuiu neste segundo estudo empírico uma área de melhoria a este AE. Contudo, este AE elaborou um plano de melhoria no primeiro ano do seu mandato, tendo considerado a fragilidade da indisciplina que foi apontada na AEE de 2009 e que levou a IGEC, em 2016, na sua AEE a considerar a "disciplina/indisciplina" um ponto forte no domínio dos resultados, na categoria dos resultados sociais e no indicador do cumprimento das regras e disciplina referindo que a *prevenção e resolução dos comportamentos menos adequados, graças à intervenção célere junto dos alunos e famílias, o que contribui para a existência de condições favoráveis à aprendizagem e de um bom clima educativo*, tendo-se verificado no final do mandato uma redução de 11,7% na indisciplina deste AE. Assim, não se compreende a indicação desta área de melhoria (único AE com área de melhoria indicada, no segundo estudo empírico), o que demonstra mais uma

ambiguidade. Deste modo, sugerimos que a IGEC proceda a alterações nas suas subcategorias/indicadores e respetiva aplicação, por forma a existir mais equidade no processo avaliativo e que possibilite, na realidade, uma real meta-avaliação aos AE nacionais.

Dos oito AE do nosso estudo empírico apenas três apresentaram contraditório[38] à sua AEE e as respostas indicadas nos seus contraditórios não alteraram as suas classificações. Num desses relatórios consta que na classificação dos domínios que o

> Suficiente, no primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, passaram *a* Bom, no segundo. (...). A escola apresenta uma *maioria de pontos fortes* nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes, o mesmo é adequado e coerente com a avaliação realizada.

Perante o expresso na resposta dada ao contraditório apresentado pela IGEC a este AE, parece-nos que os resultados da AEE, tiveram como referência as avaliações externas anteriores e que, apesar do conteúdo do texto do relatório elaborado pela IGEC se poder enquadrar numa classificação superior, o nível atribuído foi bom, parecendo-nos corresponder a uma progressão relativamente às AEE anteriores. Nesta situação da avaliação "progressiva", será que todas as escolas dos AE com o muito bom nos três domínios, tiveram uma classificação de bom no seu primeiro ciclo avaliativo, e passaram para muito bom no segundo, ou tiveram muito bom e mantiveram essa avaliação? E as AEE dos outros AE?

Consideramos que a apresentação de contraditórios é a prova de como a escala de avaliação é controversa, porque em muitos casos existe a discordância da parte das escolas/AE relativamente às avaliações atribuídas pela equipa inspetiva num ou noutro domínio, mas é "desnecessário" fazer um contraditório, enquanto for a própria IGEC a responder aos contraditórios das escolas/AE avaliados por si. Consideramos que deveria existir uma instância de recurso da avaliação externa de escolas, que já foi prevista pela IGE, no final do primeiro ciclo avaliativo, mas nunca foi instituída enquanto organismo independente. Deste modo, não será possível haver uma independência do organismo que simultaneamente é responsável pela construção, pela implementação do processo de avaliação externa de escolas e também responde aos contraditórios das escolas, o que nos leva a concordar com os autores que também fizeram esta análise. Entrámos no terceiro ciclo avaliativo da IGEC e esta instância ainda não foi constituída...

No nosso segundo estudo empírico, não foi possível fazer uma análise comparativa da evolução dos AE relativamente às suas AEE anteriores, uma vez que a maioria destes AE, no

[38] Um dos AE apenas apresentou contraditório na caracterização do seu AE e foi atendido.

seu primeiro ciclo avaliativo, não tinham ainda as suas escolas agrupadas. Apenas foi possível fazer esta análise no AE do nosso primeiro estudo empírico, o estudo de caso único, onde se verificou uma melhoria em todos os domínios da AEE.

Podemos então afirmar que no nosso terceiro objetivo, *identificar as potencialidades e as limitações da avaliação externa do desenvolvimento da liderança de sistemas das escolas portuguesas, levado a cabo pela IGEC,* foi alcançado. Na medida em que dá conta de muitas dimensões da liderança de sistemas que tiveram uma avaliação positiva por parte da IGEC, mas os aspetos atrás referidos evidenciam algumas das limitações dessa avaliação.

Quanto à nossa quarta hipótese, *a IGEC, ao incluir indicadores da liderança de sistemas no modelo de avaliação externa de escolas, consegue dar conta do estado de desenvolvimento da liderança de sistemas das escolas portuguesas*. Consideramos que esta hipótese apenas pode ser parcialmente confirmada, uma vez que já inclui em todas as subcategorias do seu modelo de AEE os indicadores da liderança de sistemas, mas ainda se encontra aquém de uma avaliação pertinente do estado de desenvolvimento da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal, sendo um modelo ainda muito estandardizado, imposto de fora para dentro, que ainda não se adapta às realidades atuais de complexidade dos AE, designadamente não consegue ainda mostrar cabalmente a interdependência do AE com o seu meio envolvente.

Na verdade, o processo de AEE já contempla uma análise sistémica parcial e espera-se que com as alterações ao modelo do terceiro ciclo avaliativo, seja possível passar para uma análise sistémica mais global. No terceiro ciclo avaliativo, o quadro de referência foi novamente alterado passando para quatro domínios com uma ordenação diferente (autoavaliação; liderança e gestão; prestação do serviço educativo; resultados), verificando-se mudanças na metodologia, os inspetores estarão mais tempo nas escolas, irão fazer a observação da prática educativa e letiva e poderá perspetivar-se que o seu olhar estará mais atento aos processos educativos, onde a articulação entre a prática letiva e os resultados escolares possibilitarão certamente uma análise mais próxima da complexidade dos AE. Espera-se que, neste terceiro ciclo avaliativo, venha a ser possível revelar um estado mais próximo da realidade existente. Provavelmente, com o atual modelo de AEE, que já valoriza mais os contextos escolares, possa vir a ter em consideração os processos locais de interação e evidenciar, no futuro, a complexidade que realmente existe nos AE portugueses. O processo de avaliação externa que já tem muitas potencialidades, deverá dar uma maior atenção às suas limitações (ambiguidades e

incoerências), identificar os seus indicadores de referência nas diferentes subcategorias dos domínios da AEE e proceder a ajustamentos ao seu processo avaliativo para que seja possível uma maior equidade na elaboração dos relatórios de AEE pelas diferentes equipas inspetivas e, dessa forma, contribuir para uma real meta-avaliação aos AE nacionais e ao sistema educativo português.

Análise comparativa final

Ao considerarmos os resultados dos nossos dois estudos empíricos, os dados apresentados pela IGEC no final do segundo ciclo avaliativo e as características da liderança de sistemas, podemos referir que existem alguns dados comuns, nomeadamente na garantia da qualidade do ensino desde a escola/AE até ao sistema educativo português, na importância que é dada à prestação do serviço educativo para as aprendizagens dos alunos e a credibilidade do trabalho desenvolvido nas escolas/AE. Existem práticas já consolidadas em todos os AE estudados, onde destacamos a visão estratégica do diretor, o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras, a eficaz comunicação interna e externa, a valorização das lideranças intermédias, a monitorização dos resultados escolares, as áreas prioritárias de formação para os docentes (falta o pessoal não docente), o trabalho das bibliotecas escolares e os processos de autoavaliação das escolas. Contudo, existem aspetos a melhorar em todos os AE, o impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais, a gestão articulada do currículo e o acompanhamento e supervisão da prática letiva. Está ausente, em todos os relatórios de AEE da IGEC, a abordagem à avaliação do desempenho docente e não docente.

Partindo do nosso primeiro estudo empírico, que determinou a liderança de sistemas com o envolvimento de todos na melhoria, encontrámos algumas fragilidades, indicadas no nosso segundo estudo empírico, que não permitem afirmar, relativamente aos AE estudados, que a sua ação se enquadra numa liderança de sistemas integral. Assim, verificámos que a identificação de metas e objetivos a alcançar, os fatores que condicionam o sucesso, a indisciplina e o abandono escolar, a voz da escola (alunos, professores, funcionários, pais e EE e parceiros) que ainda não é ouvida, a oferta educativa e formativa de acordo com os interesses dos alunos, as parcerias estratégicas dos AE com as suas comunidades envolventes e a participação na e com a comunidade, são ainda fragilidades em vários AE portugueses. Falta também aos AE portugueses demonstrar o seu propósito moral e a sua responsabilidade social, a forma como promovem a sua atuação com fluxos de dentro para fora dos AE, que lhes permita

um funcionamento como um sistema aberto com interações permanentes, que alargue as suas fronteiras e as redes de acordos institucionais para além do AE numa responsabilidade coletiva e que consiga envolver todos na sua melhoria.

Quanto ao processo de AEE ainda existem algumas fragilidades uma vez que este modelo ainda não consegue integrar de forma plena as variáveis de contexto dos AE, por essa razão ainda não consegue demonstrar a complexidade que existe atualmente nos AE. Ainda não existe neste modelo um pensamento sistémico integral que mostre a interdependência e o efeito das alterações das partes no todo e que conduza a uma responsabilidade social com o envolvimento da comunidade local. Neste modelo, já existe uma prestação de contas por parte dos AE, mas ainda não se consegue encontrar uma prestação de contas coletiva, que considere as responsabilidades da comunidade envolvente.

A IGEC promove a AEE em Portugal, mas os desafios da complexidade que estão em todo o lado, ainda não se encontram contempladas neste processo avaliativo, uma vez que temos de conseguir religar, contextualizar e globalizar todas as informações, numa correlação da ordem, desordem e organização que são uma constante nos AE. Consideramos que a IGEC integra já no seu modelo de AEE, uma perspetiva de liderança de escolas sistémica, mas ainda não consegue dar conta dessa abordagem sistémica com o seu meio envolvente nem com a complexidade da realidade dos AE que avalia. Podemos referir que a IGEC ainda se encontra no paradigma tradicional que separa e reduz, devendo passar para um novo paradigma, o paradigma da complexidade, que reúne e distingue. Pensamos que com alguns ajustamentos ao processo atual de AEE, a IGEC poderá tornar o seu processo avaliativo ainda melhor, tanto ao nível da melhoria contínua das escolas portuguesas, como da sua qualidade, da sua equidade, da sua eficiência, como ainda deverá dar mais atenção à complexidade dos AE portugueses. A IGEC poderá garantir a qualidade e a coesão do sistema educativo português e passar já no seu terceiro ciclo avaliativo para uma valorização do trabalho dos AE, pela sua interação com a comunidade envolvente, com as parcerias estratégicas adotadas na procura de benefícios para todas as partes.

Finalizamos com a nossa questão geral: *Qual a expressão da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal*?

Segundo vários autores (Cousin, 2020; EPNoSL, 2013; Higham et al., 2009; Hill, 2011; Schaub, 2018; Senge et al., 2015), a liderança de sistemas é uma liderança coletiva, voltada para o ensino e para a aprendizagem, para a inovação e para a melhoria, onde o

envolvimento de todos é necessário para alcançar essa melhoria, funcionando como um *todo*, ou seja, como um sistema aberto, onde existe uma interdependência permanente com o seu contexto, o que vai ao encontro das palavras de Edgar Morin "as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas (Morin, 2002c, p.42). É fundamental, então, que estes líderes de sistemas tenham a capacidade de alargar as suas fronteiras, de envolver os seus parceiros e a sua comunidade local, para isso necessitam de um conjunto alargado de habilidades pessoais (interpessoais, *coaching*, influência, negociação e comunicação), de um pensamento estratégico de definir metas e objetivos, de planear com sentido, de saber formar as suas equipas de trabalho e têm de pensar sempre na sua responsabilidade social e no propósito moral do seu trabalho.

O nosso trabalho empírico revelou que o envolvimento de todos na melhoria pressupõe uma liderança estratégica que valorize a voz nas escolas (alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e parceiros) sendo esta, uma dimensão chave no desenvolvimento das organizações, uma vez que gera motivação no trabalho que se pretende desenvolver. Considerar os alunos como o centro do trabalho das escolas, a sua participação ativa na vida das escolas, promove o seu sucesso escolar e reduz os comportamentos de risco e de abandono escolar. Como estes são os indicadores de sucesso e que estão associados à equidade e à inclusão, e que são traduzidos pelas taxas do abandono escolar então, no domínio da AEE dos *resultados*, nos *resultados académicos* da AEE, é indicada esta taxa nos relatórios de avaliação externa. Esta taxa foi praticamente nula, tanto no ensino regular como no ensino profissional apenas em três AE (**EC**, **M2** e **P3**). Nos restantes AE esta taxa foi reduzida no ensino regular, mas elevada no ensino profissional, o que poderá significar que a oferta formativa poderá não estar ajustada aos interesses dos alunos. Ainda nesta subcategoria os resultados internos e externos não foram valorizados pela IGEC e a valorização foi antes para a qualidade do sucesso e para o abandono e desistência, o que se enquadra com as características da liderança de sistemas.

Nos *resultados sociais* a IGEC valoriza a participação na vida da escola, o cumprimento das regras e disciplina e as formas de promoção de solidariedade. Relativamente à participação dos alunos da vida da escola, sabe-se que pode contribuir para o sucesso escolar. No primeiro estudo, a participação dos alunos na escola foi uma aposta da equipa diretiva, tendo sido a sua voz ouvida através de diversos projetos, de equipas pedagógicas e do SPO, o que contribuiu para o ajustamento da oferta formativa deste AE e para o sentimento de pertença pelas suas escolas com o recurso à implementação de diversos projetos (cidadania, artes, desporto, tecnologias, rádio, coro do AE, outros). Relativamente ao segundo estudo, a voz dos

alunos é ouvida nas escolas em todos os AE deste estudo, mas apenas nos conselhos de turma e nas assembleias de alunos, o que ainda é diminuto. Apenas houve a participação dos alunos noutros projetos e atividades em metade dos AE estudados (**EC**, **P2**, **M1** e **M3**). No *reconhecimento da comunidade*, verificou-se que todos os AE valorizam os sucessos dos seus alunos e o grau de satisfação das comunidades, tendo sido muito elevado em dois AE (**EC** e **P2**), positivo noutros dois (**M1** e **M2**) e genérico nos restantes AE. A maioria dos AE envolve-se com a sua comunidade, mas de formas diferentes e todos os AE estabelecem parcerias com a sua comunidade.

O domínio da *prestação do serviço educativo*, foi o domínio onde se verificou as maiores fragilidades dos AE estudados. Uma liderança de sistemas preocupa-se com a qualidade das aprendizagens, com a gestão do currículo, com as questões pedagógicas no apoio aos seus alunos e com os seus desempenhos e, também, com a motivação de todos os membros da sua comunidade educativa. Neste domínio, na subcategoria do *planeamento e articulação* da AEE, verificou-se que todos os AE estudados têm os seus departamentos curriculares a funcionar bem e já existe uma aposta global no trabalho colaborativo dos professores. Contudo, a gestão articulada do currículo é uma fragilidade comum apontada em todos os AE estudados, o que significa que deverá existir uma aposta de melhoria na articulação curricular, nos planos de turma, na interdisciplinaridade e nas atividades de receção/integração dos alunos, dos pais e dos funcionários, que apenas é focada no AE **EC** e que a receção aos alunos foi referida em outros dois AE (**M3** e **M4**).

Nas *práticas de ensino*, verificou-se que já existem práticas consolidadas em todos os AE ao nível do apoio aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), mas faltam ainda estratégias adequadas no apoio dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi realçado em todos os AE o trabalho eficaz das suas bibliotecas escolares e dos seus projetos na área artística. Já existem muitos projetos nos AE, mas ainda faltam projetos próprios idealizados para contribuir para o desenvolvimento dos AE e das suas comunidades locais. Na *monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens*, todos os AE já fazem a monitorização dos seus resultados e promovem uma aferição dos seus critérios de avaliação. Existem medidas de promoção do sucesso, embora apenas uma parte dos AE tenham projetos específicos para este fim (**P1**, **EC**, **P2**, **P3** e **M2**). Relativamente à prevenção da desistência e do abandono com o apoio de parceiros externos, só se verificou em dois AE dos nossos estudos (**EC** e **M2**), o que pode demonstrar que ainda não existe uma participação consistente da comunidade envolvente nos AE.

O domínio da *liderança e gestão*, apresenta já várias características da liderança de sistemas, entre as que foram referidas anteriormente acrescentamos, ainda, outras características associadas a este tipo de liderança, a criação de novas redes de serviços que promovam o bem-estar coletivo dos alunos e das suas comunidades, o desenvolvimento profissional dos trabalhadores e a promoção de fluxos na organização de dentro para fora. Este foi o domínio mais valorizado pela IGEC, provavelmente porque a liderança e a gestão são responsáveis pela organização de todo o trabalho que se desenvolve nas escolas/AE. Na subcategoria da *liderança*, a IGEC realça em todos os AE, a visão estratégica dos diretores e o desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras, características da liderança de sistemas. Contudo, ainda faltam aos AE parcerias estratégicas com uma visão ampliada da escola e que sejam fundamentais para a liderança dos seus líderes, uma vez que a abertura à comunidade tem de envolver os parceiros tanto dentro como fora das escolas. A abertura à comunidade foi salientada em todos os AE, embora a mobilização dos recursos da comunidade tenha ocorrido em metade dos AE e os projetos partilhados com as comunidades só ocorreram em três AE (**EC**, **M1** e **M2**). No entanto, já existe uma grande valorização das lideranças intermédias em todos os AE.

Na subcategoria da *gestão*, constatou-se que todos os AE apostam na formação dos professores em áreas consideradas como prioritárias. Contudo, ainda falta uma maior aposta na formação do pessoal não docente, que só ocorreu em três AE (**EC**, **M1** e **M3**). A comunicação interna e externa já ocorre em todos os AE, mas apenas foi considerada eficaz em três AE (**EC**, **M1** e **P2**). É importante destacar que a avaliação do desempenho do pessoal docente e não docente, que ocorre anualmente, ainda não é focada nos relatórios de AEE. Na subcategoria da *autoavaliação e melhoria*, já existem em todos os AE processos de autoavaliação e reflexão dos seus dados, apesar de que metade dos AE já o faz de forma consistente e a outra metade ainda está em desenvolvimento. O envolvimento da comunidade educativa na autoavaliação já ocorre em cinco AE (**EC**, **M2**, **M3**, **P1** e **P3**), tendo sido o AE **M4** o único onde não existe o envolvimento da sua comunidade.

Considerando os indicadores da liderança de sistemas, podemos referir que no modelo da AEE, ao nível do domínio dos *resultados*, a IGEC não valorizou os resultados escolares internos e externos, mas as práticas da liderança de sistemas predominam neste domínio, nomeadamente a preocupação com a qualidade do sucesso e com as formas de solidariedade, faltando uma participação mais ativa dos alunos nas escolas.

No domínio da *prestação do serviço educativo*, verificámos que este domínio foi o que teve a maior preocupação da IGEC, o que vai também ao encontro da prática da liderança de sistemas, uma vez que esta liderança está voltada para o processo do ensino e das aprendizagens, para a inovação e para a melhoria, sendo determinante a qualidade das aprendizagens e a gestão do currículo. Também neste domínio as práticas da liderança de sistemas predominam, destacamos a qualidade das estruturas organizacionais dos AE, a aferição dos critérios de avaliação, o trabalho colaborativo dos professores, o trabalho com os alunos com NEE, as medidas de promoção do sucesso, o trabalho das bibliotecas escolares, os projetos nas áreas artísticas e a monitorização dos resultados. Contudo, ainda existem algumas fragilidades nos AE neste domínio, que não lhe permitem integrar a liderança de sistemas, desde logo a gestão articulada do currículo, onde falta a articulação curricular, os planos de turma e a interdisciplinaridade, faltam também as taxas de sucesso dos alunos NEE e a monitorização do trabalho dos alunos com dificuldades de aprendizagem, faltam projetos próprios para a melhoria das práticas pedagógicas que envolvam a comunidade envolvente e estratégias para o combate à desistência e abandono dos alunos que pretendem seguir outras ofertas formativas (ensino profissional) e dessa forma, conseguir reduzir a sua taxa de abandono escolar do ensino profissional.

No domínio da *liderança e gestão*, que é o domínio principal na análise da liderança de sistemas nos AE, realçamos a valorização do desenvolvimento profissional dos trabalhadores, a promoção de fluxos na organização de dentro para fora, a colaboração com a comunidade local numa responsabilidade social, no envolvimento real dos AE com as suas comunidades envolventes e na capacidade de os diretores escolares alargarem as suas fronteiras. Neste caso, verificámos que a IGEC considerou que todos os diretores escolares já têm uma visão estratégica da sua organização, já desenvolvem projetos, parcerias e soluções inovadoras nos seus AE, promovem uma comunicação interna e externa regular, mas esta nem sempre é eficiente, promovem a formação dos seus professores, valorizam as suas lideranças intermédias e também apresentam processos de autoavaliação e reflexão dos seus dados, onde existe alguma participação da sua comunidade. Mas ainda estão ausentes na maioria dos AE, as parcerias estratégicas com o envolvimento das suas comunidades, de forma a obterem benefícios tanto para os AE como para as próprias comunidades locais. A formação do pessoal não docente não foi referida na maioria dos AE, o que nos permite constatar que o desenvolvimento profissional ainda não é equitativo. A avaliação do desempenho dos docentes e dos funcionários, que ocorre anualmente, deveria também ser considerado no processo de AEE, o que permitiria perceber as

potencialidades e as fragilidades dos seus funcionários, mas ainda não consta nestes relatórios. Faltam na realidade na maioria dos AE a concretização dos fluxos da organização de dentro para fora, com o envolvimento de todos quer dos AE, quer da sua comunidade envolvente.

Desta forma, se tornou evidente que a expressão da liderança de sistemas nas escolas do sistema público de educação é significativa e que, apesar das limitações e ambiguidades do processo de avaliação externa de escolas levado a cabo pelo IGEC, se tornaram também evidentes os caminhos possíveis para que seja reforçada.

Limitações do estudo

Os dois estudos que integram este trabalho de investigação foram de cariz qualitativo e recorreram a métodos qualitativos e quantitativos. O primeiro estudo foi um estudo de caso único, numa história narrativa da primeira diretora de um mega agrupamento da região de Lisboa e Vale do Tejo e serviu para identificar a liderança de sistemas no *modus operandi* de uma liderança que perspetivou envolver todos na prossecução da melhoria. Recorreu-se à análise documental e de conteúdo dos documentos estruturantes do AE e de trabalho da equipa que exerceu o seu mandato, bem como os resultados alcançados. Foi possível recolocar esta diretora na sua história de vida profissional e num quadro social que permitiu compreender a sua experiência e os acontecimentos ocorridos naquela organização escolar, evidenciando a sua liderança de sistemas. Um estudo de caso é um estudo que apresenta uma particularidade e a sua complexidade, sendo vários os autores que consideram que estes estudos são fontes importantes de aprendizagem e de compreensão de um determinado fenómeno que ocorre dentro do seu contexto real. Existem vantagens nestes estudos, porque podem ser ferramentas investigativas importantes nas ciências sociais, porque é realçada com detalhe a informação, que até pode levar a uma generalização. Vários autores referem que as limitações deste tipo de estudos estão associados ao seu pouco rigor, a não serem científicos, nem generalizáveis. No entanto, considerando que nos permitiu interpretar e compreender singularidades e os contextos complexos de um AE específico, o que foi determinante para todo o nosso trabalho investigativo, julgamos que o podemos considerar como um trabalho de interesse científico.

O nosso segundo estudo empírico, de análise documental e de conteúdo de oito relatórios de AEE, apresenta uma amostra representativa das diferentes regiões de Portugal continental (norte, centro e sul), que são adotadas pela IGEC no seu processo avaliativo. E permitiu-nos identificar os indicadores das subcategorias dos domínios da avaliação externa das escolas (AEE) e a sua correspondência com os indicadores da liderança de sistemas, bem como

identificar a expressão da liderança de sistemas nas escolas públicas em Portugal. A técnica de análise de conteúdo é uma técnica de investigação que descreve de forma objetiva, sistemática e quantitativa o conteúdo das comunicações e tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações. Dessa forma, consegue-se saber, esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo. A análise documental tem por objetivo dar uma forma conveniente e representativa da informação, através de procedimentos de condensação dessa informação e corresponde a um procedimento metodológico que recorre à apreensão, à compreensão e à análise de documentos. Contudo, a sua importância e a sua qualidade vai depender da forma como for conduzido o processo de pesquisa e poderá até produzir inferências e conhecimentos numa perspetiva qualitativa e global que pode dar credibilidade aos conhecimentos produzidos.

As limitações deste processo de análise poderá ser a pouca representatividade de um documento relativamente a um determinado fenómeno que se pretende analisar, pode existir dificuldade em validar o(s) documento(s) e pode faltar objetividade. Muitas vezes, as limitações dos estudos estão relacionadas com as escolhas dos investigadores, por isso é importante realçar que este tipo de pesquisa faz parte da procura do significado desse(s) documento(s). Esta metodologia é válida e proporciona longas descrições das realidades em estudo e pode proporcionar juízos de transferibilidade. Neste segundo estudo, foi possível realizar diversas comparações e fazer a triangulação de diversos dados, pelo que a metodologia da análise dos relatórios de AEE é um estudo válido e permite uma transferibilidade dos dados encontrados, mas não permite a sua generalização. Por outro lado, deve levar-se em consideração que a análise dos relatórios se debruça sobre a perceção da realidade veiculada pelos seus autores, não nos dando acesso à realidade ela mesma. Apesar dessa interposição, o nosso trabalho investigativo demonstrou a complexidade que existe atualmente nos AE portugueses e poderá dar o seu contributo à epistemologia, porque permite uma compreensão mais ampliada dos parâmetros de funcionamento dos AE portugueses. A complexidade demonstrada poderá contribuir para uma visão da totalidade, da teia e da rede que envolve atualmente o sistema de ensino português.

Sugestões para investigação futura

De modo a colmatar algumas das limitações do nosso estudo, gostaríamos que o nosso estudo passasse a um outro patamar de acesso à realidade através da auscultação de todos os AE nacionais, recorrendo a um questionário, em que a DGEstE pudesse ser nossa parceira da respetiva análise global. Poderíamos então analisar o real estado da liderança de sistemas no

nosso país e, dessa forma, chegar a resultados que pudessem conduzir a uma generalização sobre o tipo de liderança de sistemas das escolas públicas de Portugal. Faltou também no nosso estudo fazer algumas comparações relativamente à evolução dos AE do primeiro ciclo, para o segundo ciclo avaliativo, uma vez que a maioria dos AE analisados por nós, ainda não tinham as suas escolas agrupadas no primeiro ciclo avaliativo.

Assim, propomos como investigações futuras, não apenas realizar os estudos referidos acima, mas também outros que nos permitam:

a) Compreender as estratégias implementadas nos AE, após a publicação dos relatórios de AEE, que conduzam à sua melhoria no ciclo avaliativo seguinte (do segundo ciclo para o terceiro ciclo avaliativo);
b) Conhecer a evolução das avaliações atribuídas pela IGEC aos AE, do segundo ciclo para o terceiro ciclo avaliativo, verificando se se observa uma tendência para subordinar as avaliações aos resultados anteriormente obtidos pelos AE;
c) Saber como são implementados os planos de melhoria nos AE, após o seu processo de avaliação externa de escolas, no sentido de ultrapassarem as suas fragilidades;
d) Verificar se no processo de AEE continua a existir uma correlação entre os AE com melhores classificações na AEE e o seu bom posicionamento nos *rankings* das escolas;
e) Evidenciar se o domínio da prestação do serviço educativo, mais centrado na escola e orientado para o processo do ensino e aprendizagem, já apresenta melhorias no terceiro ciclo avaliativo da IGEC;
f) Analisar se existem menos ambiguidades, incongruências e omissões nos relatórios de AEE apresentados pelas diferentes equipas inspetivas ao nível dos indicadores das subcategorias dos domínios, no terceiro ciclo avaliativo;
g) Compreender por que os AE não apresentam contraditórios às suas avaliações externas e verificar se o motivo é o de não existir uma entidade independente para esta análise;
h) Fazer uma comparação entre o modelo de AEE da IGEC do terceiro ciclo avaliativo e a liderança de sistemas, para verificar se já existe neste novo modelo avaliativo um pensamento sistémico com uma análise da responsabilidade social, com o envolvimento da comunidade local e se já consegue fazer uma prestação de contas coletiva.

Referências Bibliográficas

Abramovay, M. (Coord.), Nunes, M. F., Andrade, E., Neto, M., Muniz, M. A., Castro, J., Leite, A., & Esteves, L. (2004). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Edições UNESCO.

Abrantes, P. (2013). Os caminhos sinuosos da escolarização. In A. Diogo & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no Sistema Educativo: Percursos, Transições e Co*ntextos (pp. 21-32). Editora Mundos Sociais.

Abrantes, P., Martins, S., & Caixeirinho, T. (2013). Sucesso, gestão e avaliação. Um novo capítulo nas políticas educativas em Portugal? In L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação Externa*: *um enfoque nas estruturas organizacionais*. Editora Mundos Sociais.

Abrahão, M. H. (2004). Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In M. H. Abrahão (Org.), A aventura (auto)biográfica – teoria & empíria. *EDIPUCRS*, *1*, 201-224.

Adair, J. (2000). *Como tornar-se um líder*. Livraria Nobel S.A.

Afonso, A. (2013). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Coords.), *Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicaçõ*es (pp. 167-188). UA Editora.

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 1*3*, 13-29.

Afonso, A. J. (2002). *Avaliação educacional: regulação e emancipação* (2ªed.). Cortez Editora.

Afonso, A. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In A. Catani, & R. Oliveira. (Orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 17-40). Autêntica Editora.

Afonso, A. J. & Torres L. L. (2020). Accountability múltipla, gerencialismo e identidade e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (123-140). Porto Editora.

Afonso N. (2007). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. Atas do seminário realizado em 13 de Dezembro de 2005,

*Avaliação das Escolas – Modelos e Proc*essos (pp. 223-228). Conselho Nacional de Educação.

Afonso, N., & Viseu, S. (2001). *Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias*. FPCE-UL.

Afonso, P. (2011). *Dilemas da liderança*. Escolar Editora.

Afonso, P. (2010). *Liderança: elementos-chave do pro*cesso (2ªed.). Escolar Editora.

Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for All* (1-19). David Fulton. https://doi.org/10.1080/0305764910210304

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Aires, L. (2010). *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário* (2ª ed.). Edições Sílabo.

Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, *301*. Retirado a 29 de agosto, 2020, de https://www.academia.edu/8041784/Auto_avalia%C3%A7%C3%A3o_das_escolas_H%C3%A1_um_modelo_recomend%C3%A1vel

Alaíz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de es*colas. ASA.

Almeida, M. E. (2008). *(Re)Pensando a orientação vocacional na escola: da teoria à prática*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. http://hdl.handle.net/10773/1023

Alves, M. G. (2013). (Re)Pensar os modos de habitar a escola: contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência. In M. M. Vieira, J. Resende, M. A. Nogueira, J. Dayrell, A. Martins & A. Calha (Orgs), *Habitar a Escola e as suas Margens Geografias Plurais em Confronto* (pp.123-132). Instituto Politécnico de Portalegre.

Alves, M. P. (2009). *Avaliação e qualidade das organiz*ações. Escolar Editora.

Alves, M. P. (2004). *Currículo e avaliação: uma perspetiva integrada*. Porto Editora.

Alves, M. P., &. Tomé, I. (2006). Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) política(s) à sua representação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *40*(3), 237-252.

Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. ASA.

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Edições Asa.

Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para pre*venir. Almedina.

Ambrósio, T. (2009). Formação: inscrever na sociedade os caminhos da auto-organização. In E. Morin & J. L. Moigne, *Inteligência da Complexidade, Epistemologia e Pragmática*, (pp.485-491). Instituto Piaget.

Amorim, A. (2017). Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. *Revista Lusófona de Educação*, *35*, 67-82. Edições ASA.

Antunes, R. (2016). *Liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*. [Tese de doutoramento, Universidade Lusófona]. http://hdl.handle.net/10437/8178

Antunes, R., & Silva, A. P. (2019). *Fundamentos para a formação dos educadores do século XXI: liderança pedagógica, bem-estar docente e inteligência espiri*tual. Fundação Manuel Leão.

Antunes, R. & Silva, A. P. (2015). Liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, *30*, 73-97.

Arantes, V., Araújo, U., & Silva, M. (2019). Josep Maria Puig: uma vida dedicada à educação em valores. *Educação e Pesquisa*, *45* (e201945002001), 1-24. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945002001

Araújo, J. (2010). *O caminho do futuro: treino na área comportamental. Para uma melhor liderança e um trabalho em equipa eficaz*. Guerra e Paz Editores.

Atlan, H. (1992). *Entre o cristal e a fumaça*. Zahar.

Azevedo, J. (2009). O Estado na educação: precisamos de outra política. Pastoral Catequética. *Catequese e Educação*, *14*, pp.61-63. Secretariado Nacional de Educação Cristã.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XX*I. Edições ASA.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. ASA Editores.

Azevedo, M. L. (2019). *A gestão da qualidade da educação em Portugal: eficácia dos modelos de avaliação utilizados pelas escolas e pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca]. http://hdl.handle.net/10366/140515

Azevedo, R., Fernandes, E., Barbosa J., Silva J., Costa L. & Nunes P. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação. Guião de apoio*. Agência Nacional para a Qualificação.

Baixinho, A. (2017). Políticas educativas em Portugal: governação, contexto local e hibridismo. *Eccos Revista Científica*, *42*, p.105-124. https://doi.org/10.5585/eccos.n42.3606

Balancho, M. J., & Coelho, F. (1994). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica conceitos e práticas*. Texto Editora.

Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, *15* (2), 3-23.

Balzan, N. (1995). A voz do estudante – Sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In N. Balzan, & J. Dias Sobrinho (1995). *Avaliação institucional: Teoria e experiências* (pp. 115-143). Cortez Editora.

Baptista, I., & Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, *30*, 43-58.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Escolar Editora.

Barrère, A. (2013). Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. *Revista Brasileira de Educação*, *18* (53), 285-491. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200003.

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d´etablissement*. Puf.

Barrett, F. (2012). *Yes to the mess. Surprising leadership lessons from jazz*. Harvard Business Review Press.

Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade 39*(145). https://Doi.Org/10.1590/ES0101-73302018214219

Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In J., Verdasca (Coord.) da Revista Educação - Temas e Problemas, *A Escola em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais*, *12/13*, pp. 13-25). Edições Pedago.

Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. EUCA Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: O papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, *12* (3), 9-33.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In João Barroso (Org.) *O estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola*, pp. 19-55. EUCA.

Barroso, J., & Sjorslev, S. (1991). *Estruturas da administração e avaliação das escolas primárias e secundárias nos doze estados-membros da comunidade europeia*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Fundação Manuel Leão.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.

Behrens, M. A., & Oliari, A. (2007). A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico à complexidade. *Diálogo Educacional*, *7* (22), 53-66. http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4156

Benavente, A. (2013). A escola como "ficção". Observatório de Políticas de Educação e Formação, *Escola em Tempo de Crise: Problemas, desafios e perspectivas*. Edições Universitárias Lusófonas.

Bertrand, Y., & Guillemet, P. (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Instituto Piaget.

Bidarra, G. et al. (2015). Rankings e AEE: que relação? In A. Mouraz, S. Valadas & J. A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação* (pp.509-513). Edições CIIE da Universidade do Porto.

Biech, E. (2011). *Manual de liderança da ASTD: a melhor fonte de informação sobre a arte de liderar* (5ª ed.). Elsevier Editora Lda.

Bilhim, J. (2013). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas* (7ª ed.). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Blanchard, K., Blanchard, S., & Zigarmi, D. (2020). Liderança em proveito dos outros. In K. Blanchard (Ed.), *Um nível superior de liderança* (10ªed.), (233-259). Actual Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bol, T., & Van de Werfhorst (2013). *The measurement of tracking, vocational orientation, and standardization of educational systems: a comparative approch*. GINI Discussion Paper, 81. Retirado: junho, 10, 2020, de http://www.gini-research.org/system/uploads/532/original/81.pdf?1380554366

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. Alves, *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que diz a investigação*, 17-32.

Bolívar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. In J. Machado e J. Alves (Orgs), *Melhorar a Escola: Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 107-121.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.

Borges, L., & Castro, P. (2019). A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. *Periferia 11*(2), 404-423.

Botler, A. (2007). *Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor*. Editora Universitária UFPE.

Bottery, M., Ping-Man, W, & Nagai, G. (2018). *Sustainable school leadership: portraits of individuality*. Bloomsbury Academic.

Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. UNESP.

Boylan, M. (2013). Deepening system leadership: teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(1), 57-72. https://doi.org/10.1177/1741143213501314

Bravo, M. P. (1998). Enfoques em la metodologia cualitativa: sus prácticas de investigación. In L. Eisman, P. Bravo e F. Pina, *Métodos de Investigación em Psicopedagogía*, pp.225-250. McGrawHill.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2015). *Pesquisa em educação comparada abordagens e métodos*. Liber Livro.

Bray, M., & Jiang, K. (2015). Comparação entre sistemas. In M., Bray, B., Adamson, & M., Mason. *Pesquisa em Educação Comparada: Abordagens e Métodos* (pp. 169-196). Liber Livro Editora Lda. HTTPS://DOI.ORG/10.15210/INTERFACES.V16I1.7668

Bray, M., & Thomas, M. (1995). Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Havard Education Review*, (pp.471-490).

Brigas, J. (2012). Modelos de *avaliação externa de escolas: o caso português no contexto europeu.* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10400.2/2203

Brito, C. (1998). *Gestão escolar participada: na escola todos somos gestores* (4ª ed.). Texto Editora.

Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: L' État évaluater. *Revue Française de Pédagogie*, *130*, 43-55. Retirado a 19 de julho, 2020, de https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052

Bush, T. (2019). Conceptions of leadership and management of schools as organizations. In M. Connolly, D. Eddy-Spicer, C. James & S. Kruse (Eds.), *The SAGE Handbook of School Organization*, (pp.51-66). Retirado: fevereiro, 9, 2022 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=mQJ6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA51&dq=Tony+Bush+Conceptions+of+Leadership+and+Management+of+Schools+as+Organizations&ots=t0T_SQmgwP&sig=mNqMxP5RFUZGV3AF5DuPd1McBOw&redir_esc=y#v=onepage&q=Tony%20Bush%20Conceptions%20of%20Leadership%20and%20Management%20of%20Schools%20as%20Organizations&f=false

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4ª ed.). Sage Publications.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African journal of education* 27(3), 391-406.

Bush, T., & Glover, D. (2002). *School leadership: concepts and evidence*. NCSL.

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Universidade Católica Editora.

Cabral, I., Alves, J., & Cunha, R. (2020). Enquadramento do projeto de investigação EDUGEST - Gestão escolar e melhoria das escolas. In I. Cabral & J. Alves, *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que diz a investigação*, 11-15.

CAF (2020). *Estrutura comum de avaliação* (Common Assessment Framework). Site oficial português. Retirado em 6 de abril, 2020 de https://www.caf.dgaep.gov.pt/

Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(nais) escolar(es)*. Universidade de Évora. Retirado: outubro, 11, 2022 de http://hdl.handle.net/10174/11416

Campos, M. L. (2017). *Avaliação externa de escolas: o plano de melhoria*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. Retirado em 16 de agosto, 2020 de https://ria.ua.pt/bitstream/10773/21253/1/Tese.pdf

Campos, M. L. (2008). *Importância da supervisão e da inspeção no âmbito do projeto EAAE*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. http://hdl.handle.net/10773/1325

Capela, L. (2015). O futuro do modelo de avaliação externa das escolas. In CNE, *Avaliação Externa de Escolas*, (253-256). CNE.

Capucha, L. (2010). Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais. *Forum Sociológico*, *20*. https://doi.org/10.4000/sociologico.174

Cardoso, C. (1995). *A canção da inteireza: uma visão holística da educação*. Summus.

Cardoso, J. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. Guerra e Paz, Editores.

Cardoso, T., Alarcão, I., & Celorico, J. (2019). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto Editora.

Carita, A. & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula* (3ªed.). Editorial Presença.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2ª ed). Universidade Aberta.

Carneiro, A. H. (2003). *A inspeção do ensino em Portugal nos finais do século XIX e alvores do século XX*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Carvalho, L. M. (2013). Mútua vigilância organizada. In J., Verdasca (Coord.) da Revista Educação - Temas e Problemas, *A Escola em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais*, *12/13*, pp. 61-74. Edições Pedago.

Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Educa.

Carvalho, L. M., Afonso, N., & Costa, E. (2011). O PISA em seis contextos europeus: difusão e indigenação. In. L. M. Carvalho (Coord), *O Espelho do Perito* (127-251). Fundação Manuel Leão.

Carvalho, L., & Costa, E. (2009). Production of OECD's programme for international student assessment (PISA). *Rapport pour le projet Know&Pol*. Université de Lisbonne, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation.

Carvalho, M. J., & Folgado, C. (2017). A autoavaliação na construção da escola democrática. *Revista Lusófona da Educação*, *35*(35), https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35

Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, *39* (2), 2-9. Retirado: Março, 2, 2020 de https://rieoei.org/historico/deloslectores/1434GilGomes.pdf

Casanova, M. A. (1992). *La evaluación - Garantia de calidad para el Centro Educativo*. Editora Edelvives.

Castanheira, P. & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e "laissez-faire": um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In J. Sousa & C. Fino (Org.), *A escola sob suspeita* (pp.141-154). Asa Editores.

Castells, M. (2004). *A galáxia internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade* (1ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.

Castoriadis, C. (1999). *As encruzilhadas do labirinto: feito e ser feito*. DP&A.

Castro Santander, A. (2009). *Um corazón descuidado: sociedad, família y violência em la escuela* (1ª ed.). Bonum.

Castro, C. (2007). *Administração e organização escolar: o direito administrativo da escola*. Porto Editora.

Castro, H. (2012). *Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem - um estudo multicaso*. [Tese de doutoramento, Universidade Católica do Porto]. http://hdl.handle.net/10400.14/10121

Castro, H., & Alves, J. M. (2013). Avaliação de escolas: ritual de legitimação e gerenciamento de impressões. In. J., Verdasca (Coord.) da Revista Educação - Temas e Problemas, *A Escola em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais*, *12/13*, pp. 121-142). Edições Pedago.

Cecconello, I., Machado, V., & Barcellos, P. (2017). A liderança transformadora nos sistemas de produção Lean. *Espacios*, *38*(38), 5-14.

Chainho, C., & Saragoça, J. (2015). Avaliação de escolas, regulação e Lógicas dos atores: proposta de uma metodologia de análise metodológica. In A. Mouraz, S. Valadas & J. A. Pacheco (Coords.), *Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior: Coordenadas e processos de um projeto de investigação* (pp.102-112). FPCEUP.

Chalmers, A. F. (1993). *O que é a ciência afinal*. Editora Brasiliense.

Chanlat, J. F. (1990). *L'individu dans L'organisation: les dimensions oubliées*. Editions ESKA.

Chapman, J. (2008). *Report final of conference on improving school leadership*. Retirado em Janeiro 10, 2019 de http://www.oecd.org/education/school/40553665.pdf

Chaumier, J. (1989). *Análisis y lenguajes documentales:(el tratamiento lingüístico de la información documental)*. Mitre.

Christenson, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). Preface. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.

Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *3* (3), 9-29.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta.

Clímaco, M. C. (2004). A eficácia do sistema educativo. In *IGE*, (pp. 31-34). IGE. Retirado a 3 de janeiro, 2020 de https://www.igec.mec.pt/upload/docs/Conven%C3%A7%C3%A3oIGE-Actas.pdf

Clímaco, M. C. (2003). Controlo social sobre a escola pública: a avaliação externa, a participação e a profissionalidade docente. In L. Dinis, & N. Afonso (Eds.) (2003). Actas do II congresso nacional do fórum português de administração educacional, *A escola entre o estado e o mercado: O público e o privado na regulação da educação* (pp. 121-126). FPCEUL.

Clímaco, M. C. & Silva, A. P. (2015a). Liderança nas escolas para a equidade e aprendizagem - perspetivas e percursos. *Revista Lusófona de Educação*, *30*, 9-13.

Clímaco, M. C. & Silva, A. P. (2015b). Promoting collaboration toolset. The EPNoSL Toolkit. School Leadership for equity & learning. *European Policy Network on School Leadership*, 143-159.

Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, *7* (2), 56-67.

Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação: ensinar e aprender - rumo à sociedade cognitiva*. Retirado: junho, 21, 2020 de https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-pt/format-RDF

Comissão Europeia (2018a). *Educação e formação na Europa: progressos realizados pelos Estados-Membros*. Retirado em 20 de julho, 2019 de https://ec.europa.eu/newsroom/representations/item-detail.cfm?item_id=636398

Comissão Europeia (2018b). *Study on supporting school innovation across Europe*. https://doi.org/10.2766/484785

Comissão Europeia (2015). *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving*. Retirado em outubro 22, 2018, de http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf

Comissão Europeia (2010). Europa 2020: *Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Retirado: maio, 25, 2020, de http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_pt.pdf

Conselho Nacional de Educação (2013). *Avaliações internacionais e desempenho dos alunos portugueses*. CNE.

Correia, A. P. (2016). *Avaliação externa de escolas: efeitos da avaliação externa nas dinâmicas de autoavaliação da escola*. [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. http://hdl.handle.net/10174/18552

Correia, S. (2008). Auto-avaliação de escola: a situação nas escolas públicas. In Alves, M. P., Machado, E. A., Fernandes, J. A. & Correia, S. (Orgs.) (2008). Actas do Seminário de *Avaliação: Contributos da investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curricular das escolas* (pp. 409-436). CIEd - Universidade do Minho.

Costa, J., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBPAE*, *31*(1), 13-44. https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912

Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Ed*ucacional, *13*, 83-105. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390

Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola* (3ªed.). Edições Asa.

Costa, J. A., Neto-Mendes, A., & Sousa, L. (2001). *Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Universidade de Aveiro.

Cousin, S. (2020). *System leadership: policy and practice in the english schools system*. Bloomsbury Publishing.

Coutinho, C. (2015). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas* (2ª ed). Edições Almedina.

Cristo, A. (2013). *Escolas para o século XXI: liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderar* (2ªed.). D. Quixote.

Cunha, M., & Rego, A. (2005). *Comunicar*. Publicações Dom Quixote.

Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ª ed.). Editora RH.

Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, *31*(113), 1099-1120. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003

Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona*, *11*, 13-30.

Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In A. Harris et al. (Eds.), *Effective leadership for school improvement*, pp.157-179. Retirado: outubro, 11, 2022 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=SW_bcW96XuoC&oi=fnd&pg=PA157&dq=Day,+C.+(2003).+Successful+leadership+in+the+twenty-first+century.&ots=vjtkNt1XT1&sig=WEzBDSFRqEi3toYFqpUi7F_c4ro&redir_esc=y#v=onepage&q=Day%2C%20C.%20(2003).%20Successful%20leadership%20in%20the%20twenty-first%20century.&f=false

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório da Unesco da comissão internacional para o século XXI*. Cortez Editora.

Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Areal Editores.

Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas: modelos de avaliação da qualidade educativa*. ASA.

Diogo, A. & Diogo, F. (2013). *Desigualdades no sistema educativo: percursos, transições e contextos*. Editora Mundos Sociais.

Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas* (1ª ed.). Texto Editores.

Duluc, A. (2000). *Liderança e confiança: desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Instituto Piaget.

Durrant, J., & Holden, G. (2006). *Teachers leading change: doing research for school improvement*. London: Paul Chapman.

Elliot, L. (2011). Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. *Ensaio Avaliação das Políticas Públicas da Educação*, *19*(73), 941-964. https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500011

Elmore, R. (2006). *Leadership as the practice of improvement. International conference on perspectives on leadership for systemic improvement*. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), Retirado em Janeiro 10, 2019 de http://www.oecd.org/education/school/37133264.pdf

Elstad, E. (2009). Schools which are named, shamed by the media: school accountability in Norway. *Education Assessment Evaluation and Accountability*, *21*(2), 173-189. https://doi.org/10.1007/s11092-009-9076-0

Enriquez, E. (2012). Le travail de la mort dans les instituitions. *L'institution et les instititions, Études psychanalytiques*, 62-94.

EPNoSL (2015). *EPNoSL final evaluation report external evaluation. Effectiveness and efficiency of work processes in relation to the call's Objectives*. Lifelong Learning Programe of the European Union.

EPNoSL (2013). *Critical factors in the discourse on school leadership from the perspective of equity and learning*. European Policy Network on School Leadership. Retirado em setembro 10, 2018 de http://www.schoolleadership.eu/portal/deliverable/critical-factors-discourse-school-leadership-perspective-equity-and-learning.

Ertl, H., & Phillips, D. (2006). Standardization in EU education and training policy: findings from European research network. *Comparative Education*, *42*(1), 77-91. https://doi.org/10.1080/03050060500515769

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença.

Estêvão, C. (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização, in L. Lima, *Compreender a escola – perspetivas de análise organizacional* (pp.250-286). Porto: Edições ASA.

Estrada, A. (2009). Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. *Akrópolis*, *17*(2), 85-90. https://doi.org/10.25110/akrópolis.v17i2.2812

Estrela, A., & Ferreira, J. (2001). *Investigação em educação: métodos e técnicas*. Educa.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (Orgs.) (1999). Nota de apresentação. In A. Estrela & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 9-14). Porto Editora.

Estrela, E. (2020). O movimento da política baseada em evidências e a sua influência nas políticas curriculares portuguesas. In M. González-Delgado, M. Lorenzo & Machado-Trujillo (Eds.), *Transferencia, Transnacionalización y Transformación de las Políticas Educativas (1945-2018)*, (pp.293-298). FahrenHouse.

Estrela, E. & Teodoro, A. (2008). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas Globais e Reconfigurações Regionais e Nacionais. *Espaço do Currículo*, *1*(1), 130-165. https://doi.org/10.15687/rec.v1i1.3644

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4ª ed.). Porto Editora.

European Commission (2020). *Achieving the european education area by 2025*. Retirado a 8 de outubro, 2020 de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/eea-factsheet-sept2020_en.pdf

European Commission (2018a). *Education and training monitor 2018*. Retirado a 8 de outubro, 2020 de https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-factsheet-2018-portugal_en.pdf

European Commission (2018b). *Teachers and school leaders in schools as learning organizations: guiding principles for policy development in school education*. European Commission. Retirado: fevereiro, 8, 2022 de

https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs4-learning-organisations_en.pdf

European Commission (2015a). Schools policy: *a whole school approach to tackling early school leaving*. Retirado em outubro 2018, 22, de http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/early-leaving-policy_en.pdf

European Commission (2015b). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Publications Office of the European Union.

Eurybase (2006/07). Organização do sistema educativo em Portugal. In Eurydice, *Eurybase: The information database on education systems in Europe* (pp. 242-244). European Commission. Retirado em 29 de março, 2020, de http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf

Eurydice (2015). *Assegurar a qualidade na educação: políticas e abordagens à avaliação das escolas na Europa*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/347308

Eurydice (2013). *Education and training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. European Commission. https://doi.org/10.2797/49490

Eurydice (2009). *Higher education in Europe 2009: developments in the Bologna Process*. Comissão Europeia. https://doi.org/10.2797/14010

Faccioli, C. (2008). *Teorias da liderança*. Retirado a 28 de Janeiro, 2020 de https://administradores.com.br/artigos/teorias-de-lideranca

Falsarella, A. M. (2018). Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação & Sociedade*, *39*(144), 618-633. https://doi.org/10.1590/es0101-73302018182991

Faria, S. (2010). *Avaliação institucional e a imagem social da escola: estratégias de gestão escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/13919

Featherstone, K. (2003). Introduction: In the name of Europe. In. K., Featherstone & C. Radaelli (Eds.), *The Politics of Europeanization* (pp.3-26). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199252092.001.0001

Fedichina, M. (2001). O planejamento em uma realidade complexa: uma reflexão. *Revista Administração em Diálogo*, *3* (1), 233-250. Retirado a 12 de janeiro de 2020 de https://revistas.pucsp.br/rad/article/view/896)

Fernandes. A. (1991). O insucesso escolar. In E. Pires, A. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social na Educação Escolar* (pp. 187-213). Edições ASA.

Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Texto Editores.

Fernández, G., & Guitérrez, E. (1996). La evaluación del funcionamiento de um centro a través del análisis de su cultura organizativa como um instrumento para la mejora y la innovación. In S. Gaisin et al., *Manual de organización de instituciones educativas*. Ed. Escuela Española.

Ferreira, C. (2016). A avaliação externa de escolas em Portugal: reflexões sobre potencialidades e constrangimentos. *Revista Meta: Avaliação 8*(23), 359-379. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.1028

Ferreira, E. (2017). (E)moção em educação: uma reflexão entre uma moção em educação e uma emoção na escola. *Revista FAFIRE, 10*(1)*,* 57-63.

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia: contributos para a construção da autonomia escolar*. Porto Editora.

Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, *30*, 59-72.

Ferreira, F. (2000) A construção da autonomia em redes educativas. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. Ferreira (2000). *Políticas educativas e a autonomia das escolas* (pp. 139-145). Edições ASA.

Fialho, I., & Carapeta, L. (2016). Liderança e resultados escolares: que relações? In C. Barreira, M. G. Bidarra & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (1ªed), (pp. 129-156). Porto Editora.

Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., Correia, A. P., & Gomes, S. (2021). Dos impactos e efeitos da avaliação externa aos mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. In M. P. Bermúdez (Ed.), *Avances en ciencias de la educación. Investigacion y prática* (pp.81-87). Editorial DYKINSON. http://hdl.handle.net/10174/30244

Figueiredo, A. (2010). Prefácio. In T. Cardoso, I. Alarcão & J. Celorico, *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*, (pp.7-8). Porto Editora.

Flores, M. (2005). *Agrupamentos de escolas: indução política e participação*. Edições Almedina.

Flores, M. A., Ferreira, F., & Fernandes, E. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). De Facto Editores.

Fonseca, A. (2015). Rankings das escolas: avaliação externa, autoavaliação e resultados dos alunos. In A. Mouraz, S. Valadas & J. A. Pacheco (Orgs.), *Avaliação Externa das Escolas do Ensino não Superior – Coordenadas e processos de um projeto de investigação* (pp.503-508). Edições CIIE da Universidade do Porto.

Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado novo à democracia. Revista Educação - Temas e problemas, *A Escola em Análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais*, *12/13*, 27-40. CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Frade, A. (2010). *O impacto da avaliação externa numa escola da marinha portu*guesa. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/2561

Francelin, M. (2003). A epistemologia da complexidade e a ciência da informação. *Ciência da Informação*, *32*(2), 64-68.

Franco, S. (2012). "Dilthey: compreensão e explicação" e possíveis implicações para o método clínico. *Revista Latino-Americana Psicopatologia Fundamental 15*(1),14-26.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (48ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido* (9ª ed.). Paz e Terra.

Freitas, A. I., & Grave-Resendes, L. (2018). Lideranças na escola. In L. Grave, G. Bastos e I. Oliveira (Coords), *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos*. Universidade Aberta.

Frison, L., & Veiga Simão, A. M. (2011). Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, *34*(2), 198-206.

Frost, D. (2008). 'Teacher leadership': values and voice. *School Leadership & Management*, *28*(4), 337-352. http://dx.doi.org/10.1080/13632430802292258

Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Corwin Press.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Edições ASA.

Fullan, M. (1987). Research into educational innovation. In R. Glater, M. Preedy & C. Rickes (Eds.), *Understanding school management*, 195-211.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2003). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* (2ªed.). Artmed Editora.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto Editora.

Furtado, J., & Laperrière, H. (2012). Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. *Ciências & Saúde Coletiva*, *17*(3), 695-705.

Gaspar, F., Lucena, J., Barracho, C., & Barracho, F. (2014). *Dicionário de gestão*. Escolar Editora.

Gaspar, T. (2007). Políticas europeias de educação. *Noesis*, *70*, 14-15.

Gauthier, B. (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. Lusociência.

George, B. (2009). *Liderança autêntica - resgate os valores fundamentais e construa organizações duradouras*. Editora Gente.

George, B., Sims, P., McLean, A., & Mayer, D. (2020). Descobrir a sua liderança autêntica. In H. Ibarra (Ed.), *Liderança autêntica* (pp.7-36). Conjuntura Actual Editora.

Giddens, A. (2017). *O mundo na era da globalização* (9ªed.). Editorial Presença.

Giddens, A. (2013). *Sociologia* (9ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Alves, J. (Coords.) (2020). Escola, liderança e aprendizagem - Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J. Alves, *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que diz a investigação*, 33-98.

Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança: um guia para educadores e professores*. ASA.

Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.

Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Edições ASA.

Goleman, D. (2020). *Liderança eficaz*. Actual Editora.

Goleman, D., & Boyatzis, R. (2008). Inteligência social e a biologia da liderança. *Harvard Business Review*, 32-39. Retirado em 27 de setembro, 2020 de https://document.onl/documents/inteligencia-social-e-a-biologia-da-lideranca.html

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2003). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Gradiva.

Gomes, H., Andrade, I., Figueiredo, C., Caetano, G., Telha, J., & Carvalho, L. (2016). *Plano integrado e inovador de combate ao insucesso escolar - aluno ao centro*. CEDRU.

Gonçalves, C. (2014). Verificação da indisciplina na sala de aula. In I., Fialho, J., Verdasca, M., Cid & M., Favinha (Orgs.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas* (pp. 49-62). Ciepue.

Gonçalves, E., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal - políticas e processos. In J A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*, (71-88).

Gonçalves, M. J. (2009). *Avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/3375

González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(4), 11-31.

Green (2002). Education, globalisation and the role of comparative research. *London Review of Education*, *1*(2), 84-97.

Grein, M. I., & Goméz, M. J. (2020). A contribuição de Paulo Freire para pensar a relação escola, comunidade e o trabalho de base. In P. Cerioli, E. Kolling, R. Caldart, & L. Pomme, Paulo Freire e a Pedagogia do Trabalho Popular, *Boletim da Educação*, *15*, 137-140. Editora Expressão Popular.

Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. Sage Publications.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.

Guerra, E. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Anima Educação.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de Uso*. Principia.

Guerreiro, H. (2015). A avaliação externa de escolas em Portugal. Da sustentabilidade no presente, aos desafios no futuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 13*(4), 131-147. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2722

Hadfield, M. (2003). Capacity-building, school improvement and school leaders. In A. Harris et al., *Effective Leadership for School Improvement*. Routledge Falmer.

Hallinger, P., & Ko, J. (2015). Education accountability and principal leadership effects in Hong Kong primary schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *3*, 30150. https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30150.

Hamido, G. (2007). A escola, ecologia viva e reflexiva: o poder de mudar. *Interacções*, *3*(7), 141-178. https://doi.org/10.25755/int.349

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). The ripple effect. *Educational leadership*, *63* (8), p.16-20. Retirado em Janeiro 10, 2019, de https://eric.ed.gov/?id=EJ745598.

Harris, A., Jones, M., & Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: exploring the contemporary evidence base. *School Leadership & Management, 41*(4-5), 387-408. https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1889492

Heller, T. (1985). Changing authority patterns: acultural perspective. *Academy Of Management Review*, *10*(3), 488-495. https://doi.org/10.5465/amr.1985.4278966

Herman, J., & Haertel, E. (2005). Uses and misuses of data for educational accountability and improvement. *The 104th yearbook of the national society for the study of education* (part 2). NSSE.

Higham, R., Hopkins, D., & Matthews. (2009). *System leadership in practice*. McGraw-Hill Education Open University Press.

Hill, R. (2011). *The importance of teaching and the role of system leadership. A commentary on the illuminas research for the National College Robert Hill*. Retirado: fevereiro, 9, 2022 de http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/10431

Hipólito, J. (2011). A contratualização da autonomia das escolas: a regulação da acção pública em educação. In J., Barroso & N., Afonso (Orgs.). *As políticas educativas em Portugal: mobilização de conhecimento e de modos de regulaçã*o (pp. 87-121). Fundação Manuel Leão.

IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. MEC. Retirado a 5 de junho, 2020 de https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

IGE (2010). *Programa acompanhamento auto-avaliação das escolas*. MEC. Retirado a 5 de junho, 2020 de https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AAE_2010_RELATORIO_Final.pdf

IGE (2009). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Retirado: agosto, 19, 2020 de https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf

IGE (2007). *Plano de atividades 2007*. Inspeção-Geral da Educação.

IGE (2004). Plano de atividades 2004. *IGE*, *2* (1-4). Retirado a 27 de dezembro, 2019, de https://www.igec.mec.pt/upload/docs/P8-2.pdf

IGEC (2022). *Relatório de ação das equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva*. Retirado, 30, dezembro, 2022 de https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEMAEI2021.pdf

IGEC (2020). *Inspeção geral da educação e ciência - site da IGEC*. Retirado a 2 de setembro, 2020 de https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/00&auxID=menu

IGEC (2018). *Avaliação externa das escolas - relatório 2014-2015 a 2016-2017*. MEC. Retirado a 5 de junho, 2020 de https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf

Johansson, O & Lumby, J. (2012). Structuring and culturing schools. The State of Affairs on School Leadership in Europe, *EPNoSL*, 13-17.

Júnior, C., & Verdi, M. (2015). Interdisciplinaridade e complexidade: uma construção em ciências humanas. *INTERthesis*, *12*(2), 1-17. https://doi.org/10.5007/1807-1384.2015v12n2p1

Justino, D., & Almeida, S. (2016). Inspecionar e avaliar: origens da regulação coerciva da educação em Portugal. *Revista Educação Sociedade & Culturas*, *47*, 31-51.

Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. In. J. Verdasca (Coord.) da Revista Educação - Temas e Problemas, *A Escola em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais*, *12/13*, pp. 41-60. Edições Pedago.

Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação: contextos sociais e locais do sucesso e insucesso - Portugal 1991-2012*. CESNOVA.

Karlöf, B., & Östblom, S. (1996). *Benchmarking. Um marco para a excelência em qualidade e produtividade*. Publicações D. Quixote.

Kikis-Papadakis, K. (Coord.) (2015). *School leadership for equity and learning - The EPNoSL toolkit. European Commission.* Retirado: fevereiro, 12, 2019 de https://issuu.com/epnosl/docs/epnosl_toolkit_-_final

Kollias, A., & Hatzopoulos, P. (2013). Briefing notes on school leadership policy development & background papers on school leadership. *European Policy Network on School Leadership*. Retirado em Abril 29, 2019 de https://issuu.com/epnosl/docs/the_epnosl_briefing_notes

Kuhn, T. (2001). *A estrutura das revoluções científicas* (16ª ed.). Perspectiva.

Lafond, M. A. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In M. A. Lafond, E. M. Ortega, G. Marieau, Y. Shovsgaard, J. Formosinho, & J. Machado, *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, (pp. 9-24). ASA.

Lafond, M. A., Ortega, E., Marieau, G., Shovsgaard, Y., Formosinho, J., & Machado, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. ASA.

Lança, M. (2019). *Liderança de proximidade: na sociedade contemporânea*. Escolar Editora.

Lança, R. (2013). *Como formar equipas de elevado desempenho* (2ª ed.). Escolar Editora.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed.

Le Moigne, J. L. (2009). As ciências de ingenium, apostas epistemológicas. In E. Morin & J. L. Moigne, *Inteligência da Complexidade, Epistemologia e Pragmática*, (pp.391-418). Instituto Piaget.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições Asa.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinback, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Retirado a 26 de novembro, 2020 em

https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/2035/CAREI%20ReviewofResearch%20How%20Leadership%20Influences.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, *73*, 151-169. http://dx.doi.org/10.7458/SPP2013732812.

Lemos, J., & Silveira, T. (2003). *Autonomia e gestão das escolas: Legislação anotada*. Porto Editora.

Liker, J., & Meier, D. (2007). *O modelo Toyota-manual de aplicação: um guia prático para a implementação dos 4Ps da Toyota*. Bookman Editora.

Lima, J. (2008). Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2021). Impactos hiperburocráticos das máquinas digitais de administração da educação. *SciELO em Perspectivas Humanas*. Retirado: agosto, 5, 2022 de https://humanas.blog.scielo.org/blog/2021/09/16/impactos-hiperburocraticos-das-maquinas-digitais-de-administracao-da-educacao/#.YyyO9uzMK3I

Lima, L. (2018). Agrupamentos de escolas: choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. In A. Neto-Mendes et al. (Orgs.), *Rede escolar: (Re)configurações, tensões e desafios*, 31-55. Universidade de Aveiro.

Lima, L. (2016). Evaluación hiperburocrática. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *20*(3), pp.87-118.

Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena, & J. Júnior (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais* (pp. 129- 158). São Paulo: Xamã Editora.

Lima, L. (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, *17*(2), 7-47.

Lima, L., Sá, V., & Torres, L. L. (2020). Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. In. L. Lima, V. Sá & L. L. Torres (Org.), *Diretores escolares em ação* (pp.7-17). Fundação Manuel Leão.

Lima, L., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social, LV (4º),* 748-774. https://doi.org/10.31447/AS00032573.2020237.03

Lira, A., & Gomes, C. (2015). Conflitos professor-aluno: desafio á formação docente. *Educare et Educare*, *10*, 345-359.

Lopes, J. (2012). *A contratualização da autonomia das escolas: a regulação da acção pública em educação*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/6291

Lourenço, L. (2021). *Os equívocos da liderança: ser líder está ao alcance de qualquer um*. Prime Books - Sociedade Editorial, Lda.

Luck, H. (2013). *A gestão participativa na escola* (11ªed.). Editora Vozes.

Lückman, A. P. (2016). *Manual de boas práticas de liderança*. Publicação do Instituto Federal de Santa Catarina.

Mações, M. (2020). *Liderança, motivação e comunicação*. Coimbra: Edições Almedina.

MacBeath, J. & McGlynn, A. (2005). *Self-evaluation - what's in it for schools?* Routledge Falmer.

Machado, E. (2012). *Dar voz aos jovens do ensino secundário: reconhecimento mútuo e construção de identidade*s. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/7676

Machado, J. (2013). A escola e a promoção do sucesso educativo. In A. P. Vilela (Coord.), *Promoção de Mais Sucesso Escolar. Projetos Organizacionais*. Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul.

Machado, J. (2011). Escola, território e sucesso educativo. In F. Santos, et al., *FREI Referência Educacional* (pp. 48-58). Agrupamento de Escolas de Maximinos.

Machado, J. (2001). Escola e avaliação interna. In J. Machado, *Formação e avaliação institucional* (pp. 53-65). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/sul.

Machado, T., Chaise, R., & Elliot, L. (2016). A meta-avaliação como instrumento de qualidade nas políticas públicas: o programa segundo tempo. *Revista Meta-Avaliação, 8*, pp.1-20. https://doi.org/10.22347/2175-2753v8i0.1034

Madeira, J., & Duarte, J. (2018). Inspeção e inovação: um novo relacionamento com as escolas? *Revista Lusófona de Educação, 42*, 54-58.

Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Profedições.

Malveiro, F., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos na escola - direitos percebidos e relação com os colegas/students' engagement in school — relations with the perception of

students' rights in school and peer relationships. In F. Veiga (Org.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação — Motivação para o Desempenho Académico/Students´ Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education — Motivation for Academic Performance*, (268-286). Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la ensenãnza em tiempos de cambio*. Alianza Editorial.

Marôco, J. (2016). Assimetrias educacionais em Portugal: através das lentes do PISA. In Estado da Educação, *CNE*, pp. 254-273.

Marques, A., & Silva, J. (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas. Conselho Nacional de Educação*. Retirado a 17 de julho, 2020 de http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf

Marques, H. (2013). *A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música. Um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/28922

Martins, G. (2009). Que complexidade hoje. In E. Morin & J. L. Moigne, *Inteligência da Complexidade, Epistemologia e Pragmática*, (pp.495-500). Instituto Piaget.

Martins, S. (2014). Políticas educativas europeias: divergir e convergir num espaço comum. In L. Rodrigues, *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos* (Vol.II), (pp.685-707). Edições Almedina.

Martins, P., & Seabra, F. (2022). Avaliação externa de escolas do interior: perspetivas e entraves à melhoria. In *Sinergias entre a autoavaliação e a avaliação externa de escolas: IV Seminário MAEE e II Seminário Internacional de Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção* (155-168). Universidade de Évora.

Martins, S. (2014). Políticas educativas europeias: divergir e convergir num espaço comum. In L. Rodrigues, *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimento, Atores e Recursos* (Vol.II), (pp.685-707). Edições Almedina.

Matos, A. I. (2017). Liderança, clima de escola e inovação: inter-Relações Etológicas. *IV Congresso Português de Sociologia*. Retirado em 1 Setembro, 2019 de https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dd6bf61a9b_1.pdf

Matos, M. (2008). Insucessos, escolas e territórios. In. M. Cabral (Org.), A. Caldas, A., Vignolles, A., Candeias, A., Teixeira, E. Grilo, E., Vilar, et al., *Sucesso, Insucesso - Escola, Economia e Sociedade*, (pp.113-137). Fundação Calouste Gulbenkian.

Maxwell, J. (2020). *Os 5 níveis da liderança*. Smartbook.

Medeiros, E., & Leandro, A. L. (2012). *Histórias de vida e formação: trajetórias, experiências e reconstruções do ser no seu saber-faze*r. Retirado em 20 de dezembro, 2019 de https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/397/342

Meira, M. (2017). *A burocracia electrónica: um estudo sobre as plataformas electrónicas na administração escolar*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. https://hdl.handle.net/1822/50877

Mendes, P. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10071/1899

Menezes, I. & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no quotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147.

Merriam, S. (1988). *Case study research in edu*cation. FCUL (documento de trabalho, 2008).

Meuret, D. (2001). *A sistem of equity indicators for educational systems*. https://doi.org/10.1007/0-306-47579-0_6

Mialaret, G. (2010). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira, *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*, (pp.49-58). EDUCA.

Michão, F. (2011). *Autonomia, gestão das escolas e liderança do sistema: contributos do School Improvement*. Retirado: fevereiro, 2, 2022 de http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1482/1/Florinda_Michao.pdf

Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *46*, 127-142. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7

Minayo, M. C. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e saúde* coletiva, 17(3), 621-626.

Minayo, M. C. (2011). Da inteligência parcial ao pensamento complexo: desafios da ciência e da sociedade contemporânea. *Política & Sociedade*, *10*(19), 41-56. https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n19p41

Minayo, M. C. (2008). *O desafio do conhecimento* (11ªed.). Hucitec.

Minayo, M. C. (2005). Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In *Secretaria de vigilância em saúde do Ministério da Saúde*, pp.9-41.

Minayo, M. C., & Costa, A. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. Ludomedia.

Mintzberg, H. (1999). Profession: manager. Mythes et réalités. *Harvard Business Review Le Leadership*, 5-39.

Mitra, D. (2004). The significance of students: can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, *106*(4), 651-688.

Monteiro, A. P., Barroso, R., & Simões, M. (2015). Gestão da indisciplina na sala de aula: uma abordagem management of indiscipline in the classroom: an approach. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, *4*, 28-37.

Moraes, B., & Ferreira, E. (2018). O devir de autonomia das escolas: rebater ou debater? *XXV Colóquio AFIRSE Portugal: A investigação, a formação, as políticas e as práticas em Educação 30 anos da AFIRSE em Portugal*, 936-946. Universidade de Lisboa.

Moraes, M. C. (2004). *Pensamento eco-sistêmico. Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Vozes.

Moraes, M. C. (1997). *Paradigma educacional emergente*. Papirus.

Moreira, M. C. (2006). *Avaliação institucional escolar: um estudo exploratório de uma experiência*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/5637

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Editorial Presença.

Morin, E. (2017). *Introdução ao pensamento complexo* (6ª ed.). Instituto Piaget.

Morin, E. (2009). O espírito do vale é espírito de «ligança», ação, ciência e consciência passando sem cessar de uma para outra. In E. Morin & J. L. Moigne, *Inteligência da Complexidade, Epistemologia e Pragmática*, (pp.515-516). Instituto Piaget.

Morin, E. (2005). *O método VI: a ética*. Europa-América.

Morin, E. (2003a). A necessidade de um pensamento complexo. In. C. Mendes, & E. Larreta (Orgs). *Representação e Complexidade*, (pp 69-78). Editorial Garamond.

Morin, E. (2003b). *O método V: a humanidade da humanidade: a identidade humana*. Europa-América.

Morin, E. (2002a). *O método I: a natureza da natureza*. Sulina.

Morin, E. (2002b). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Instituto Piaget.

Morin, E. (2002c). *Repensar a reforma: reformar o pensamento - a cabeça bem feita*. Instituto Piaget.

Morin, E. (2002d). *O método IV: as ideias, a sua natureza, vida, habitat e organização*. Europa-América.

Morin, E. (2001a). *O método II: a vida da vida*. Sulina.

Morin, E. (2001b). *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Instituto Piaget.

Morin, E. (2000). *Ciência com consciência* (7ª ed.). Bertrand Brasil.

Morin, E. (1996). *O Método III: o conhecimento do conhecimento*. Europa-América.

Morin, E., & Le Moigne, J. L. (2009). *Inteligência da complexidade, epistemologia e pragmática*. Instituto Piaget.

Moura, A. C., Ramos, A., Salvarani, C., Lacerda, E., Marques, M., Furlan, M., & Santos, N. (s.d.). *Estudo sobre o perfil de liderança informal*. Retirado: outubro, 2022, 10 de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/20043106/simpgest-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668367648&Signature=PmaEYqcDEHD2CsRbGEymR0TFZp-Tk9kWZC1ddXzCbn8W9t89NYPD4PNDooSy52xpOaRsyLSTa1u0pdVIn70MW7c51W12Foo07rzD2njAgtNfgoTxW~L3xBkoQ5iOmj3h0F3FLIiCyKc8CBHfcdyAirnK1VqY9Ad~mMuaTXxbqegfqlKYvE7b4sQkuikVtyGy1vOdFYi0nuxeUvynj7uErgQCoMJ1r~IVbDYWutr1C-o2iOS-67fa-Yf0UhMK7w4BKIu7qdVTckzZ7yWBfqsZg216i~lTLWu4~lPI~xOms3mENuT2uc46ZgxygCYDqYjfN1wroumat1HCqzWGMwZg-g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Mouraz, A. (2011). A participação activa dos alunos na vida da escola. *OBVIE-Participação dos alunos na vida das escolas*. Universidade do Porto. Retirado: agosto, 16, 2022 de https://www.fpce.up.pt/ciie/obvie/docs/2011/ParticipacaoActiva_OBVIE2011.pdf

Naval, C. (2005). Education for citizenship in the last decade: a european context. In I. Menezes, J. L. Coimbra & B. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European Perspetives*, (pp.161-166). FPCE.

Nessler, N. (2013). *O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção*. [Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal De Santa Maria]. Retirado: setembro, 3, 2022 de https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/497/Nessler_Nadia_Cristina.pdf?sequence=1

Neto-Mendes, A. (2018). A rede escolar em Portugal: apontamentos histórico-políticos e desafios pedagógicos. In A. Neto-Mendes et al. (Orgs.), *Rede escolar: (Re)configurações, tensões e desafios* (pp.57-83). Universidade de Aveiro. (António) https://ria.ua.pt/bitstream/10773/24944/3/201901_Livro%20de%20atas_Rede%20Escolar_S.pdf

Neves, L. (2020). *Liderança em contexto educativo em Portugal: o presente, o futuro e o impacto nos professores*. Lisbon International Press.

Nóvoa, A. (2020). Prefácio. In I. Cabral & J. Alves, *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: O que diz a investigação*, 7-9.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. História da educação*. Edições ASA.

Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*, (pp.1-8). Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Educa.

Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A., & Dejong-Lambert, W. (2002). *The education of Europe: apprehending EU educational policies*. New York: Columbia University. Retirado: maio, 25, 2020, de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4822/1/eeaeep_1_34.pdf

OCDE (2014). *Perspetivas das políticas de educação* - Portugal. Retirado a 22 de agosto, 2019 http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf

OCDE (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.

OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

OECD (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/69096873-en

OECD (2018a). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD (2018b). *The future of education and skills education 2030*. Retirado: 8, outubro, 2022 de https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OCDE (2008). *Education at a glance 2008 OECD indicators*. Retirado a 6 de agosto, 2020 de https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf

Oliveira, M. L. (2013). *A liderança na promoção da melhoria da organização escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona]. http://hdl.handle.net/10437/4040

Oliveira, P., Clímaco, M. C., Carravila, M. A., Sarrico, C., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. F. (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para avaliação das escolas*. Ministério da Educação.

Pacheco, J. A. (2015). Relatório do projeto AEENS: impacto e efeitos da avaliação externa. In CNE (Ed.), *Avaliação Externa das Escolas* (pp. 43-44). Lisboa: CNE.

Pacheco, J. (2014). Avaliação externa de escolas. Um projeto de investigação. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*, (7-13). Porto Editora.

Pacheco, J., Seabra, F., & Morgado, J. (2014). Avaliação externa. Para a referenciação de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual*, (15- 55). Porto Editora.

Passeggi, M. C. (2008). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Paulus.

Pereira, A., & Oliveira, G. (2017). *Os impactos da indisciplina nas práticas de ensino e aprendizado*. [Trabalho de licenciatura, Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra].

https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1356/1/OS%20IMPACTOS%20DA%20INDISCIPLINA%20NAS%20PR%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20APRENDIZAGEM.pdf

Pereira, C. (2009). *Ciberadministração educacional e identidade docente: dinâmicas de poder e lógicas de sobrevivência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. https://hdl.handle.net/1822/10461

Pereira, O. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e de Matemática e o efeito escola*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. http://hdl.handle.net/10400.14/10119

Pereira, R., Pereira, R., & Carrão, E. (2008). *O paradigma da complexidade e a questão da educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora.

Perrenoud, P., & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avali*ação. Editora Artmed.

Pimentel, D. (2012). *Sociologia da empresa e das organizações: Uma breve introdução a problemas e perspectivas*. Escolar Editora.

Pinhal, J. (2012). *Os municípios portugueses e a educação - treze anos de intervenções (1991-2003)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pinheiro, A. P. (2008). *O impacto de um sistema de gestão da qualidade na modernização da administração pública: o caso da câmara municipal de Oliveira de Azeméis*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. http://hdl.handle.net/10773/3381

Pinho, P. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alen*tejo. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. http://hdl.handle.net/10400.2/2116

Pinto, C. (1998). Escola e autonomia. In A. Dias, A. M. Silva, C. A. Pinto, & I. Hapetian (1998). *Autonomia das escolas: Um desafio*. (pp. 9-24). Texto Editora.

Pinto, H. (2004). Orientação vocacional em Portugal: temas para reflexão. *Psychologica*, *Extra-série* (nº de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu), 181-195.

Piqueira, J. (2018). Engenharia da complexidade em Edgar Morin. *Estudos Avançados*, *32*(94), 363-370.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, *10*, 63-79.

Pont, B., Matthews, P., &, Day, C. (2008a). *Improving school leadership: systematic action – OECD. Conference on Improving School Leadership*. Retirado em Janeiro 10, 2019 de http://www.oecd.org/education/school/40553665.pdf

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008b). *Improving school leadership policy and practice: pointers for policy development (Vol.1)*. https://doi.org/10.1787/9789264044715-en

Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008c). *Improving school leadership: case studies on system leadership* (Vol. 2). https://doi.org/10.1787/9789264039551-en

Portilho, E., Cosme, A., Lemos, M. F., & Correia, F. (2016). Brasil e Portugal. A voz do professor: da narrativa à prática – um caso português. *Revista Lusófona de Educação 33*, pp. 23-41).

Prahalad, C. K. (2012). *Relação entre líderes e liderados*. Retirado em 20 de dezembro de 2019 em http://liderelíderado.blogspot.com/2012/03/relacao-entre-lideres-e-liderados.html?m=1

Prigogine, I. (2003). O fim da certeza. In C. Mendes & E. Larreta (Orgs.). *Representação e Complexidade*, (pp 49-67). Editora Garamond.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos* (5ªed.). Gradiva.

Radaelli, C, (2003). The europeanization of public policy. In K., Featherstone & C. Radaelli (Eds.), *The Politics of Europeanization* (pp.3-26). Oxford University Press.

Ramazan, M. (2017). *Contribution of educational leadership to students learning outcome*. Retirado em Agosto 20, 2019, de https://www.academia.edu/39946235/Contribution_of_Educational_Leadership_to_Students_Learning_Outcome?auto=download&campaign=weekly_digest

Reeves, D. (2006). How do you change school culture? *Educational leadership*, *64*(4). Retirado: Maio, 23, 2020 de http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/dec06/vol64/num04/How_Do_You_Change_School_Culture%C2%A2.aspx

Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Universidade de Aveiro.

Rego, A., & Cunha, M. (2021). *I, leader. Guidelines for leadership development*. Edições Sílabo.

Rego, A., & Cunha, M. (2016). *Que líder sou eu? Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança*. Edições Sílabo.

Reis, M. (2017). *As lógicas de ação da atividade de acompanhamento da ação educativa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/32208

Requena, I. (2012). *Gestão e liderança de pessoal*. Editora Fael.

Ribeiro, J. (2016). *Why school system leaders need to be systems thinkers*. Retirado: fevereiro, 8, 2022 de https://www.gettingsmart.com/2016/03/school-system-leaders-need-systems-thinkers

Robbins, S. (1988). *Management concepts and applications*. Prentice-Hall.

Rocha A. (2012). Avaliação externa de escolas: resultados e autoavaliação. Que relação? *Foro de Educación*, *14*, 207-223.

Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Edições ASA.

Rocha, M. C. (2000). Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*, (pp.1-11). Retirado: setembro 10, 2022, de https://hdl.handle.net/1822/10075

Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., & Costa, N. (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. Pacheco (Coord.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp.89-118). Porto Editora.

Rodrigues, J. (2012). *Agrupamento de escolas no concelho de Braga*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11880/1/O%20AGRUPAMENTO%20DE%20ESCOLAS%20NO%20CONCELHO%20DE%20BRAGA.pdf

Rodrigues, M. L. (2014). *40 Anos de políticas de educação em Portugal: conhecimento, atores e recursos*, Vol. II. Almedina.

Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Vieira da Silva, M., Martins, S., & Lemos, V. (2016). *Educação: 30 Anos de lei de bases*. Editora Mundos Sociais.

Rodrigues, P., & Moreira, J. (2015). O questionário na avaliação de escolas: o caso do impacto da avaliação. In A. Mouraz, S. Valadas & J. A. Pacheco (Coords.), *Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior: Coordenadas e processos de um projeto de investigação* (pp.97-101). FPCEUP.

Rodrigues, Z. (2008). Paradigma da ciência, do saber e do conhecimento e a educação para a complexidades: pressupostos e possibilidades para a formação docente. *Educar*, *32*, 87-102. https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200008

Romero, C. (2003). La paradoja de la transparencia que opaca. Evaluación y mejora escolar: un análisis de la información oficial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2), 1-22.

Rosa, V. (2020). PISA, big data e industrialização da educação. In M. González-Delgado, M. Lorenzo & Machado-Trujillo (Eds.), *Transferencia, Transnacionalización y Transformación de las Políticas Educativas (1945-2018)*. (pp.299-305). FahrenHouse.

Rosa, V., Maia, J., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de educação*, *33* (1), 94-120.

Rosso, S. D., Bandeira, L. &, Costa, A. (2002). Pluralidade e diversidade das ciências sociais: uma contribuição para a epistemologia da ciência. *Revista Sociedade e Estado*, *5*(17), 331-246. https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200002

Ruíz, G. (2009). ¿Cuál es el sentido de la evaluación de centros escolares? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *2*(2), 4-8. Retirado a 10 de setembro, 2020 de https://revistas.uam.es/riee/issue/view/503/289

Ryan, J. &, Armstrong, D. (2016). *Working (with/out) the system educational leadership, micropolitics and social justic*e. Retirado em abril 20, 2019, de https://play.google.com/books/reader?id=4AYoDwAAQBAJ&hl=pt_PT&pg=GBS.PR3

Sanches, M. F. (2007). Liderança dos professores em contexto de comunidades de prática. In F. Ramos (Coord.), *Educação para a cidadania europeia com as artes* (pp.135-144). Fernando Ramos.

Sant'Ana, D., & Alpoin, G. (2017). Líderes, liderança, seus estilos, e o legado para as organizações. *Revista Vivências 13*(24), 280-292. Retirado: 10, outubro, 2022 de http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_024/artigos/pdf/Artigo_27.pdf

Santiago, P., Donalson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education - PORTUGAL*. Retirado agosto, 25, 2020, de https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-evaluation-and-assessment-in-education-portugal-2011_9789264117020-en

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). Tertiary education for the knowledge society. *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report,* (Vol. I). OECD. Retirado agosto, 28, 2020, de http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf

Santos Guerra, M. (2003a). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. ASA.

Santos Guerra, M. (2003b). *Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*. ASA.

Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Edições ASA.

Santos, L. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, *10*(1), 57-66. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722005000100008

Santos, N. (2005). *Projectos de investigação em psicologia: guia para a sua elaboração e execução*. Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.

Schaub, F. (2018). *Capacity building in educational leadership: a path towards decolonizing and indigenizing public schools in british Columbia*. Retirado: fevereiro, 19, 2022 de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582900.pdf

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Edições ASA.

Schenker, M. (2008). *Valores familiares e uso abusivo de drogas*. Editora Fiocruz.

Schleicher, A. (2018). *World class: how to built a 21 st-century school system*. OECD Publishing. Retirado: julho, 20, 2020, de https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm

School Education Gateway (2014). *European toolkit for schools: promoting inclusive education and tackling early school leaving*. Retirado em outubro 24, 2018, de https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools.htm

Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S. (2020). *Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspetivas a partir dos relatórios de avaliação externa de escolas*. *Indagatio Didactica*, *12*(5), pp. 99-117. https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23445

Sebastião, J. (2008). Famílias, estratégias e percursos escolares. *Sociologia*, *17/18*, 281-306.

Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, problemas e práticas*, *41*, 37-62.

Sebastião, J., Alves, M., Campos, J. & Caeiro, T. (2008). Violência e agressividade juvenil - podemos falar de escolas violentas? *OSE - Observatório de Segurança Escolar*. Universidade Nova de Lisboa e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S. & Chambino, M. (2013). *Estratégias de intervenção socioeducativa em contextos sociais complexos: estudo prospetivo e de avaliação*. CIES-IUL.

Sebastião, J., Campos, J. & Merlini, S. (2011). *Relatório de segurança nas escolas portuguesas. Análise dos dados do ano letivo 2010/2011*. CIES-IUL.

Senge, P. (2008). *A quinta disciplina* (24ªed.). Best Seller.

Senge, P., Hamilton, H., & Kania, J. (2015). The dawn of system leadership. *Stanford Social Innovation Review 13*(1), 27-33. https://doi.org/10.48558/YTE7-XT62

Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança escolar; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Edições ASA.

Sergiovani, T. (2004b). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Edições ASA.

Serva, M. (1992). O paradigma da complexidade e a análise organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, *32*(2), 26-35. http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901992000200004

SICI (2016). *The standing international conference of inspectorates: better inspection, better learning - strategic plan 2016-2*020. Retirado a 27 de agosto, 2020 de https://www.igec.mec.pt/upload/SICI_2018/SICI-Strategic-Plan-2016-2020.pdf

Silva, A. (1998). Teip - uma experiência inovadora de autonomia. In A. Dias, A. M. Silva, C. Pinto, & I. Hapetian (Coords.), *Autonomia das escolas: Um desafio*. (pp. 74-77). Texto Editora.

Silva, A. & Leite, C. (2014). Questões de participação e de gestão escolar: entre os discursos enunciados e a sua concretização. *Revista de Administração Educacional*, *1*(2), 34-48.

Silva, A., Batista, N., & Guimarães, O. (2018). Espaços de participação mobilizados pela gestão escolar: descentralização de poder para tomadas de decisões na escola. *Revista de Administração Educacional 9*(2), 90-105.

Silva, J., & Pinto, M. (2022). Liderança e gestão de escolas em Portugal: uma análise dos resultados obtidos na avaliação externa de escolas (3º ciclo). *Internet Latent Corpus Journal*, *12*(2), 35-51.

Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.

Silva, J. A. (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro]. http://hdl.handle.net/10773/1102

Silva, M. L. (2001). *Indisciplina na aula. Um problema dos nossos dia*s. Porto: ASA.

Silva, N. (2016). *Escolas, complexidade e estratégias de liderança e gestão*. [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. http://hdl.handle.net/10400.2/6270

Silva, R. (2019). *A voz dos alunos: um estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica]. http://hdl.handle.net/10400.14/28892

Silvestre, M. J., Saragoça, J., & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. G. Bidarra, & M. P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas* (pp.11-35). Porto Editora.

Simões, G. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública. *Revista de Ciências da Educação Sísifo*, *4*, (pp. 39-48). Retirado a 29 de maio, 2020, de http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/74/103

Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Edições ASA.

Simões, M., Fonseca A., Formosinho, M, Dias, M., & Lopes, M.C. (2008). Abandono escolar precoce dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *42*(1), 135-151. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_7

Simons, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto Editora.

Sjøberg, S. (2017). PISA as a challenger for science education: inherent problems and problematic results from a global assessment regime. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, *17*(1), 327-363. https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017171327

Sobrinho, J. D. (2005). Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, *28*, 164-173. https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014

Sousa Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Sousa Santos, B., & Tavares, M. (2007). Em torno de um novo paradigma socio-epistemológico. *Diálogos da Revista Lusófona de Educação*, *10*, 131-137.

Sousa, F. (2007). A construção da cidadania e da diferença na escola: espaços e imagens. In M. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & Pintassilgo, J. (Orgs.), *Cidadania e Liderança*, (111-122). Porto Editora.

Sousa, F. & Monteiro, I. (2012). *Criatividade e inovação organizacional: a liderança de equipas na resolução de problemas complexos*. Retirado em Agosto 30, de

https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1579/1/Por%20um%20sistema%20de%20Inova%c3%a7%c3%a3o.pdf

Sousa, I., & Ferreira, E. (2021). (Im)possibilidades de uma participação democrática dos/as alunos/as nas decisões escolares em tempo de pandemia. *A gestão da incerteza na educação: (des)continuidades e desafios: livro de resumos*, 39-42. Universidade do Porto.

Sousa, J. (2020) Avaliação externa das escolas em Portugal: ensaio sobre racionalidade e significado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 155 – 170. https://doi.org/10.15366/reps2020.5.2.008

Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Asa Editores.

Souza, F. (2013). Impactos da indisciplina no currículo: implicações para os contextos de ensino e aprendizagem. *Horizontes 31*(2), 39-47.

Spear, S., & Bowen, H. K. (1999). Decodificando o DNA do sistema Toyota de produção. *Harvard Business Review*, 97-106.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.

Taveira, M. C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica*, *Extra-série* (nº de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu), 213-134.

Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras: um estudo de caso com alunos do ensino secundário*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. http://hdl.handle.net/1822/11014

Teixeira, C. & Flores, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação & Sociedade*, *5*(31), nº 110, 113-133.

Teixeira, L. (2002). *Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas*. Editora Autores Associados.

Teodoro, A. (2020). A OCDE e o sonho de uma governação mundial da educação. Pressupostos e análise crítica. In M. González-Delgado, M. Lorenzo & Machado-Trujillo (Eds.), *Transferencia, Transnacionalización y Transformación de las Políticas Educativas (1945-2018)*, (pp.283-291). FahrenHouse.

Teodoro, A. (2015). A construção da educação mundial ou o lugar da Educação Comparada no estudo das políticas (e práticas) de educação. *RBPG*, *12*(29), 859 – 877.

Teodoro, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Edições Universitárias.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação - políticas educacionais e novos modos de governação*. Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (1999). Ensino secundário: constatações breves e três tópicos para um urgente debate. In CNE, *O Ensino Secundário em Portugal*, 201-203. Editorial do Ministério da Educação.

Terrasêca, M. (2011). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino em contexto actual. In *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspetivas para um novo ciclo avaliativo* (111-141). CNE.

Tesser, G. (1995). Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, *10*, 91-98. https://doi.org/10.1590/0104-4060.131

Tomé, J. (2009). *Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/828

Toro, B. (2002). Códigos da modernidade. *Revista Nova Escola*, *154*, 18 - 25.

Torres, L. L. (2020). Mudança na permanência em educação: Os agrupamentos de escolas e a reemergência do sentido identitário. *Fórum Português da Administração Educacional*. https://hdl.handle.net/1822/64938

Torres, L. L. (2019). A celebração da excelência na escola pública: Reforço ou entrave à democratização da educação? *Revista Diversidades*, 26-29.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61914/1/Artigo%20Revista%20Diversidades%2054-pa%cc%81ginas-1-2%2c26-29.pdf

Torres, L. L. (2013a). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, *23*, 51-76.

Torres, L. L. (2013b). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural? In. J., Verdasca (Coord.) da Revista Educação - Temas e Problemas, *A Escola em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais*, *12/13*, (pp.143-156). Edições Pedago.

Torres, L. L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. L. Lima, E. Silva, L. L. Torres, V. S. & C. Estevão (Orgs.), *Perspetivas da análise organizacional das escolas*, pp.109-152.

Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, *21*(1), 59-81. https://doi.org/10.21814/rpe.13919

Torres, L. L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: Sedimentos culturais e processo de construção do simbólico numa Escola Secundária*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5716

Torres, L. L. (2000). Genealogia da cultura organizacional (escolar). Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. *IV Congresso Português de Sociologia*, 1-11. https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dd0f2ad5ef_1.pdf

Torres, L. L., & Palhares, J. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, *30*, 99-121.

Torres, L., & Palhares, J. (Orgs.) (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.

Turato, E. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clínico- qualitativa: Construção teorico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Vozes.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retirado: dezembro, 15, 2022 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

UNESCO (2014). *Education strategy 2014-2021*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (1996). *Educação no século XXI*. Unesco.

Vasconcellos, M. J. (2015). Desenvolvendo práticas colaborativas no contexto das políticas públicas, com a aplicação da metodologia de atendimento sistémico. *Nova Perspectiva Sistémica*, *51*, 7-24.

Vasconcellos, M. J. (2007). *Pensamento sistêmico, o novo paradigma da ciência*. Editora Papirus.

Vasconcellos, M. J. (2002). *Pensamento sistémico: novo paradigma da ciência*. Papirus.

Veiga, F. (2012). Direitos dos jovens alunos: elementos na reforma republicana do ensino e na escola atual. In A. Adão, C. Silva e J. Pintassilgo (Orgs.). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: Revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil primário* (pp. 99-110). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. (2009). Transgressão, direitos e comunicação: estudos com alunos adolescentes. In M. Sanches (Org.), A. Seiça, A. M. Bettencourt, F. Veiga, I. Davies, J. Pintassilgo, L. Cortesão, M. J. Mogarro, & R. Vieira. *A escola como espaço social* (pp. 195-208). Porto Editora.

Veiga, F. (2007). Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In M. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 123-141). Porto Editora.

Veiga, F, Garcia, O. & Garcia, F. (2019). Envolvimento dos alunos na escola: conceptualização, avaliação e promoção. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia e Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 37-60). CLIMEPSI Editores.

Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L. & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school and peer relations: A literature review. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, *33*, 69-88. http://hdl.handle.net/10071/13532

Veloso, L., Abrantes, P. & Craveiro, D. (2010). A avaliação externa de escolas como processo social. In L. Veloso (Org.), *Escolas: Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa*. Centro de Investigação e Estudos em Sociologia - Instituto Universitário de Lisboa.

Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Edições ASA.

Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, J. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad. Eficacia y Cambio em Educación*, *4*(48), 128-136.

Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A., & Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership - A study from two portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, *3*(1), 120-130.

Verdasca, J. (2013). Rankings escolares: "a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus". In J. Verdasca (Coord.) da Revista Educação - Temas e Problemas, *A Escola em Análise: Olhares Sociopolíticos e Organizacionais*, *12/13*, (pp. 175-197). Edições Pedago.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. ASA.

Viegas, R. (2019). *A influência das relações externas nos processos de gestão do diretor escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/40444

Vieira, M. M. (2013). Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza. In M. M., Vieira, J., Resende, M. A., Nogueira, J., Dayrell, A., Marins & A., Calha (Orgs), *Habitar a escola e as suas margens: Geografias plurais em confronto - acolher, orientar, dialogar, estar, ser, regressar*, (pp.51-64). ESE de Portalegre.

Von Bertalanffy, L. (1977). *Teoria geral dos sistemas* (3ª ed.). Vozes.

Wallerstein, I., Juma, C., Keller, E., Kocka, J., Lecourt, D., Mudimbe, V., Prigogine, I., Taylor, P., & Trouillot, M. (1996). *Para abrir as ciências sociais: Relatório da Comissão Gulkbenkian sobre a reestruturação das ciências sociais*. Publicações Europa-América, Lda.

Weindling, D. (1990). Secondary school headship: a review of research. In R. Saran, & V. Trafford (Eds.), *Research in Education Management and Policy: retrospect and prospect*. The Palmer Press.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7ª ed.). Pearson.

Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. Prentice-Hall.