Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária

Sofia Micaela Silva[1] & Jorge Ávila de Lima[2]

Resumo

O presente artigo debruça-se sobre a relação entre a liderança da escola e os resultados obtidos pelos alunos. A questão de pesquisa central que se procurou esclarecer foi a de saber se e de que modo aquela liderança tem impacto na aprendizagem escolar dos estudantes. Para esclarecer o assunto, foi realizado um estudo de caso único, de cariz qualitativo, numa escola secundária pública portuguesa. Os resultados parecem convergir com vários dos pressupostos dos modelos de práticas de liderança preconizados por Leithwood et al. (2004, 2006) e Day et al. (2009). De acordo com os testemunhos recolhidos, e apesar das limitações evidentes de uma escola localizada num meio rural, os resultados escolares dos alunos pareciam estar, de forma directa e indirecta, associados às práticas de liderança desenvolvidas pelo director.

Palavras-chave: Liderança escolar; Liderança pedagógica; Liderança centrada na aprendizagem

Introdução

A aprendizagem dos alunos é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas e que afectam o desempenho e o rendimento escolar. De entre as variáveis relativas à acção da escola, as que maior variância parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino. Nenhum outro factor especificamente escolar parece ter tanto efeito sobre os resultados obtidos pelos alunos.

1 Departamento de Ciências da Educação Universidade dos Açores

2 Departamento de Ciências da Educação Universidade dos Açores - javilalima@hotmail.com

Nos últimos anos, têm-se realizado diversas investigações de âmbito nacional e internacional em torno da liderança escolar. Inicialmente, estes estudos centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, sendo que mais recentemente se começou a questionar os efeitos dessa liderança sobre a eficácia e melhoria das escolas (Barroso, 2005; Lima, 2008).

Os estudos realizados a este respeito têm salientado a importância da liderança como um dos factores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Day et al., 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Sammons, 1999). A liderança pedagógica (Costa, 2000) e centrada na aprendizagem (Bolívar, 2009; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004, 2006), em particular, tornou-se, para muitos, uma espécie de solução mágica para o problema da conquista de um melhor sucesso escolar.

A liderança é a capacidade de influenciar os outros para que possam assumir as linhas que lhes são propostas como premissa para a sua acção (Bossert et al., 1982). Esta influência não se baseia unicamente no poder ou na autoridade formal e pode ser exercida em diferentes dimensões, sobretudo a nível organizacional, através da mobilização da organização numa certa direcção (Leithwood et al., 2006). Quando esta direcção é destinada a promover a aprendizagem dos alunos, podemos falar, frequentemente, de liderança pedagógica (Bolívar, 2009), ou de liderança instrutiva (*instructional leadership*), para utilizar a expressão mais comum encontrada na bibliografia internacional sobre a matéria (Lima, 2010).

Todavia, apesar de este tipo de liderança ser encarado como um pilar do desenvolvimento organizacional, a realidade é que, segundo os relatos de muitos actores implicados nos processos de ensino, a liderança tradicional, de cunho essencialmente administrativo, que tem mais de gestão do que de liderança, ainda parece prevalecer em muitas escolas portuguesas. É provável, todavia, que existam escolas que representem excepções a esta tendência. A verdade é que o problema está praticamente por estudar. Com o presente texto, procuramos contribuir para a superação desta lacuna, analisando e discutindo resultados empíricos obtidos num estudo de caso de uma escola portuguesa do ensino secundário.

A administração escolar e a liderança das escolas em Portugal

As recentes medidas legislativas a nível nacional têm trazido para o primeiro plano a crença dos responsáveis políticos na importância da intervenção dos líderes das escolas para uma melhoria dos resultados escolares. O mais importante diploma

aprovado a este nível, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, reflecte no seu preâmbulo o objectivo de "reforçar as lideranças das escolas". Este normativo faz ainda referência à necessidade de se afirmarem "boas lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola (PEE) e executar localmente as medidas de política educativa". De acordo com o referido texto legal, este rosto personifica-se no cargo de director, um órgão unipessoal de administração e gestão. Nesta nova legislação, verifica-se alguma concentração de poderes, uma vez que o director vê as suas prerrogativas e funções alargadas comparativamente com o presidente do conselho executivo, figura prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Maio.

No caso específico da Região Autónoma da Madeira (RAM), contexto onde o presente estudo foi realizado, estas alterações na natureza e funções do cargo de director da escola não foram (ainda) tão extensas. Nesta Região, foi o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho, que aprovou o regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública da RAM. No âmbito da direcção, administração e gestão das escolas, o diploma em análise estabelece que a direcção, administração e gestão das escolas, que estão definidas no artigo 5.º, estão assentes num conjunto de órgãos de topo que se interligam e completam, nomeadamente: o conselho da comunidade educativa, o conselho executivo ou o director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho executivo ou director é um órgão colegial a que compete a administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira, de acordo com o projecto educativo de escola. Resta saber em que medida é que, num modelo administrativo com estas características, tal como é interpretado e posto em prática pelos actores locais, a direcção da escola tem de facto algum impacto relevante sobre a aprendizagem dos alunos.

Liderança centrada na aprendizagem

Desde há décadas que a investigação sobre as escolas consideradas eficazes tem procurado identificar as principais causas desta eficácia (Lima, 2008, 2010).

A liderança surge usualmente como uma variável destacada nas listas de "factores explicativos" deste fenómeno. Na maior parte dos casos, este factor é ultrapassado apenas, no que se refere à influência na aprendizagem dos alunos, pelo que se passa efectivamente dentro da sala de aula; por outras palavras, "leadership is second only to classroom instruction among all school-related factors that contribute to what students learn at school" (Leithwood et al., 2004, p. 5).

A eficácia de um professor depende das suas capacidades e empenho, bem como das características do contexto em que trabalha e do ambiente externo (social e político) da escola. Porém, a criação de um ambiente porpício e das motivações e condições favoráveis ao desenvolvimento de um bom trabalho docente dependem, pelo menos em parte, da liderança da organização onde os professores trabalham (Bolívar, 2009). Esta pode influenciar decisivamente aquilo que acontece dentro das salas de aula, designadamente, a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem. O enfoque sistemático na aprendizagem dos alunos pode ser a base para que os líderes sirvam de modelo tanto para os docentes como para os restantes colaboradores (NCSL, 2007).

Uma liderança centrada na aprendizagem (*learning-centred leadership*) está relacionada com o conjunto de actividades que têm a ver com a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o que significa ir mais além de uma mera gestão administrativa da escola (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2006). Segundo Hopkins (2003, cit. por Bolívar, 2009), uma liderança pedagógica deve dirigir os seus esforços para três vertentes: a definição dos valores e objectivos da educação em torno de um projecto comum; a gestão dos processos de ensino e aprendizagem e o estabecimento de comunidades de aprendizagem profissional no interior da organização escolar. A criação de uma cultura focada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da cooperação e da coesão entre os professores e a compreensão e percepção, por parte destes últimos, dos objectivos que se pretende alcançar (Waters et al., 2003). O acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais em todo este processo, pelo que a liderança centrada na aprendizagem se concentra, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho. Assim, a liderança da escola poderá acompanhar as práticas escolares, recorrendo a dados, observando os processos de ensino/aprendizagem, identificando quer pontos fortes, quer as necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e, por fim, determinando prioridades organizacionais. Esta liderança é partilhada com líderes intermédios que desempenham um papel igualmente importante.

Após a realização de uma série de estudos de caso de lideranças centradas na aprendizagem, os investigadores do *National College for School Leadership* (2007) concluíram que estes líderes:

- lideram pelo exemplo;
- monitorizam os progressos e os retrocessos dos alunos, as práticas da sala de aula e a qualidade do ensino;
- utilizam dados para analisar e avaliar o desempenho escolar;
- geram discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem;
- apoiam activamente a melhoria da escola;
- criam estruturas escolares, sistemas e processos de apoio à aprendizagem dos alunos.

Mais recentemente, novas evidências surgiram nesta área, através de uma investigação denominada *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project,* o maior projecto até hoje realizado em Inglaterra a este respeito. Esta investigação sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos (Day et al., 2009) concluiu que:

- os directores de escola são vistos como a principal fonte de liderança pelos seus colaboradores, pelos encarregados de educação e pela comunidade em geral. Os seus valores, inteligência estratégica e práticas de liderança condicionam os processos e práticas da escola e das salas de aula, que se traduzem por sua vez, na melhoria da aprendizagem dos alunos;
- os líderes de sucesso melhoram o processo de ensino/aprendizagem e, portanto, indirectamente a aprendizagem dos alunos, através da sua influência na motivação, compromisso, práticas de ensino e através do desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente;
- os líderes bem sucedidos partilham, muitas vezes, o mesmo repertório de valores básicos de liderança, qualidades e práticas;
- os líderes eficazes implementam estratégias sensíveis à escola e às características gerais dos alunos, às necessidades definidas a nível nacional e aos ideais básicos de educação para maximizar o desempenho dos alunos numa série de competências académicas, sociais e pessoais;
- nas escolas mais difíceis, os líderes dão maior atenção à criação, manutenção e sustentação de uma política escolar comum que promova a motivação, o comportamento e o empenho dos alunos e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem;

- existe uma relação positiva entre o aumento da distribuição da liderança (papéis e responsabilidades) e a melhoria contínua dos resultados dos alunos;
- a confiança no líder e a sua credibilidade são requisitos para uma distribuição eficaz da liderança. A confiança e a melhoria das escolas desenvolvem-se de forma recíproca ao longo do tempo e são reforçadas por evidências de melhorias;
- os líderes eficazes tentam, continuamente, envolver os encarregados de educação e a restante comunidade educativa como parceiros na melhoria dos resultados dos alunos. Esta situação é tanto mais visível no caso das escolas situadas em zonas mais desfavorecidas;
- a transformação sustentável de uma escola é o resultado de uma liderança eficaz. Esta última centra-se na melhoria das condições físicas, psicológicas e sociais no contexto de ensino/aprendizagem e nas aspirações e expectativas dos docentes, alunos e restante comunidade educativa.

Neste cenário, torna-se preponderante questionar, mais precisamente, de que forma a liderança pode melhorar o trabalho educativo dos docentes e, mais amplamente, assegurar a aprendizagem dos alunos.

Baseando-se na pesquisa empírica na área da sociologia e da psicologia organizacional e industrial, Leithwood et al. (2004) criaram um quadro de referência que permite relacionar a liderança com a aprendizagem dos alunos. De acordo com este quadro (Figura 1), as políticas e práticas de liderança do Estado (variável 1) e da Região (variável 2) exercem uma influência directa nas acções dos líderes escolares (variável 4). De igual forma, exercem influência na escola (variável 6) e nas condições da sala de aula (variável 8), bem como nas comunidades profissionais dos professores (variável 7). As outras partes interessadas (*stakeholders*, variável 5), tais como os meios de comunicação social, sindicatos, associações profissionais, comunidade e grupos empresariais, também exercem a sua influência nas práticas da liderança escolar e nas experiências de aprendizagem profissional dos líderes (variável 9). Os factores antecedentes familiares dos alunos (variável 3) desempenham um papel significativo em grande parte de todas as variáveis presentes no quadro. Por exemplo, por vezes, influenciam o trabalho dos líderes escolares, o processo de ensino/aprendizagem na sala de aula (através dos seus efeitos sobre as expectativas dos professores), os recursos financeiros disponíveis e a natureza do capital social dos alunos. Por sua vez, a liderança escolar (variável 4), a partir de fontes formais e informais, ajuda a moldar a natureza das condições da escola (variável 6), tais como os objectivos, cultura, estrutura e condições da sala de aula (variável 8), o conteúdo do currículo, o tamanho das turmas e as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Um vasto

leque de factores, incluíndo os escolares e da sala de aula, ajuda a moldar o sentido de comunidade profissional (variável 7). A escola e as condições da sala de aula, as comunidades profissionais dos professores e as condições familiares dos alunos são directamente responsáveis pela aprendizagem dos alunos (variável 10).

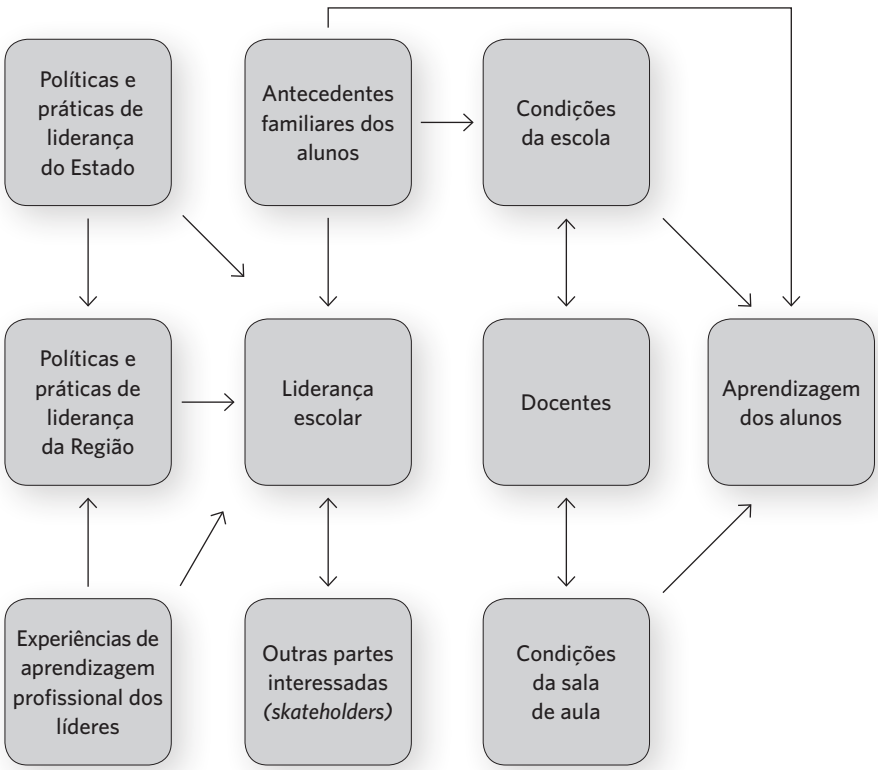

Figura 1. Quadro de referência para a relação entre liderança da escola e aprendizagem dos alunos (adaptado de Leithwood et al., 2004).

De forma a melhor compreender a questão da liderança escolar, é necessário entender o que é que faz um líder de sucesso e de que forma é que as suas práticas servem de exemplo para os outros. Paralelamente, é imprescindível saber se há ou não uma chave para o trilho de práticas bem sucedidas de liderança, conducentes ao sucesso organizacional. A este respeito, Leithwood et al. (2006, p. 32) apresentam uma fórmula,

Pj = f (Mj, Aj, Sj),
em que:

- "P" (*performance*) corresponde ao desempenho do professor;
- "M" (*motivation*) representa a motivação do professor e o esforço para obter um alto nível de desempenho, bem como um elevado grau de responsabilidade pessoal e de compromisso com as metas da organização escolar;
- "A" (*abilities*) significa as habilidades, conhecimentos e competências profissionais do professor;
- "S" (*settings*) está associada às condições de trabalho, nomeadamente as características da escola e o contexto da sala de aula.

Por outras palavras, a aprendizagem dos alunos está dependente do trabalho dos docentes que, por sua vez, é condicionado pelas suas motivações, competências e contexto de trabalho. Todas estas variáveis são consideradas interdependentes, o que significa que cada variável tem um efeito sobre as outras. Esta fórmula tem implicações directas para as práticas da liderança – para conseguirem melhores resultados escolares, os líderes teriam de melhorar todos os elementos da fórmula, ou seja, as habilidades, as competências, as motivações e o contexto de trabalho de todos os membros da escola: pessoal docente, não docente e discente.
Para Leithwood e os seus colaboradores, a base de uma liderança escolar de sucesso assenta nos seguintes grandes quatro conjuntos de práticas: (1) construção de uma visão e definição de um rumo a seguir por todos os actores escolares; (2) compreensão e desenvolvimento das pessoas; (3) concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades, e (4) gestão do processo de ensino/aprendizagem (Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Riehl, 2005). Cada uma destas categorias engloba um determinado número de comportamentos mais específicos de liderança, catorze no cômputo total. Segundo os autores, estas categorias são uma parte significativa do repertório dos líderes escolares bem sucedidos, independentemente do nível de ensino e do país. Importa seguidamente explicitar concretamente cada uma destas práticas.

Construção de uma visão e definição de um rumo

Esta categoria inclui três conjuntos de práticas mais específicas que constituem uma das principais fontes de inspiração e motivação para o desempenho no trabalho, a saber:

a) *construção de uma visão partilhada* – construir uma visão do futuro da organização é uma tarefa fundamental que inclui o desenvolvimento de entendimentos partilhados entre os membros da organização que os levem a partilhar um determinado sentido de propósito e de rumo a seguir.

b) *fomento da aceitação dos objectivos do grupo* – cabe ao líder não só identificar os objectivos a alcançar pela organização escolar, mas também conseguir a aceitação, por todos, das metas e objectivos mais imediatos a serem desenvolvidos, com vista à concretização da visão. Se os objectivos da organização não corresponderem aos objectivos individuais de cada membro da comunidade educativa, as metas da organização não terão valor motivacional intrínseco. Este conjunto de práticas inclui os comportamentos relacionais dos líderes com vista a promoverem o trabalho cooperativo em direcção a uma meta comum.

c) *manifestação de expectativas elevadas* – estas expectativas são importantes porque demonstram o tipo de valores que os líderes assumem como importantes.

Para além destas práticas, é também essencial que o líder acompanhe o desempenho organizacional e promova uma comunicação eficaz entre todos os membros da organização (Leithwood et al., 2004).

Compreensão e desenvolvimento das pessoas

As práticas inseridas nesta categoria proporcionam um contributo extremamente significativo para a motivação e desempenho de um determinado trabalho. O seu principal objectivo é a criação de habilidades, capacidades e conhecimentos, bem como, segundo Day e Schmidt (2006, cit. por Leithwood et al., 2006), o estabelecimento de compromissos e o desenvolvimento da capacidade de resiliência, já que as pessoas são motivadas por fazerem aquilo em que são boas. Nesta categoria estão incluídos três conjuntos de práticas, designadamente:

a) *disponibilização de apoio individualizado/demonstração de consideração pelas pessoas*;

b) *facilitação da estimulação intelectual* – por exemplo, incentivar os colegas a aceitar desafios intelectuais, reanalisar hipóteses, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de actuação, desafiando o *status quo*;

c) *apresentação de modelos adequados* – é essencial que os directores líderem através do exemplo, o que pressupõe um conjunto de práticas associadas a modelos de autêntica liderança, que demonstrem processos de tomada de decisão transparentes, confiança, optimismo, esperança, resiliência e coerência entre a teoria e a prática, entre o discurso e a acção.

Concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades

Os três exemplos de práticas inseridos nesta categoria relacionam-se com o estabelecimento de condições de trabalho que permitam aos líderes retirar o máximo partido das motivações e capacidades de cada elemento da escola:

a) *construção de culturas colaborativas* – a importância da colaboração nas culturas escolares tem-se destacado, inequivocamente, há largos anos, enquanto elemento central para a melhoria das escolas, para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, bem como para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Rosenholtz, 1989; Hargreaves, 1998; Lima, 2002). O êxito da actividade colaborativa é determinado pelas capacidades e motivações dos colaboradores, conjuntamente com as oportunidades que lhes são dadas para colaborar, o que significa que o seu sucesso depende também de determinadas condições prévias. Os líderes podem e devem fazer parte dessas comunidades colaborativas, já que ao fazê-lo demonstram ser pessoas de confiança; cultivam o respeito mútuo e a confiança entre todos os intervenientes; asseguram a determinação de processos e resultados do grupo; clarificam metas e papéis de colaboração; encorajam o compromisso entre os colaboradores; promovem a comunicação e, por fim, fornecem recursos de apoio adequados e consistentes com o trabalho colaborativo. O reconhecimento da liderança como um processo que se desenrola inter-pares (Costa, 2000) faz com que os líderes e os liderados assumam ambos extrema importância, sendo considerados por Leithwood et al. (2006) como dois lados da mesma moeda. Em síntese, a liderança centrada na aprendizagem é um trabalho cuja eficácia depende do grau em que afecta o modo como os professores aprendem uns com os outros.

b) *reestruturação* - desenvolver e manter culturas colaborativas depende da criação de estruturas complementares. As práticas associadas a estas iniciativas incluem a planificação dos horários dos professores e a criação de equipas e/ou grupos de resolução de problemas. Reestruturar também inclui distribuir aos professores

tarefas que seriam, à partida, da competência dos líderes, no intuito de aumentar a participação daqueles nos processos de tomada de decisão. Hallinger e Heck (1998) identificam esta variável como um dos principais factores mediadores dos efeitos dos líderes sobre a aprendizagem dos alunos.

c) *construção de relações positivas com as famílias e comunidade educativa* - os líderes escolares, para poderem acompanhar as mudanças políticas, antecipar tendências e resolver potenciais problemas que surjam nas suas escolas, precisam de passar um tempo bastante significativo em contacto com pessoas que estão fora desses estabelecimentos, quer através de reuniões, quer por via de conversas informais, telefonemas ou mensagens de correio electrónico, entre outros.

Gestão do processo de ensino/aprendizagem

Os quatro tipos de práticas de liderança integrados nesta categoria asseguram a coordenação de diversas iniciativas, na medida em que fornecem a estabilidade necessária à melhoria da escola:

a) *recrutamento dos colaboradores* - a função de recrutar docentes com interesse e capacidade para prosseguir os objectivos da escola deve ser uma das principais funções dos líderes que pretendem a melhoria escolar. Importa salientar que em Portugal os docentes são recrutados a nível central pelo Ministério da Educação. Não obstante, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, os directores de escola assumem, igualmente, alguma autonomia e competências nesta área. No caso específico da Região Autónoma da Madeira, esta é uma competência da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

b) *prestação de apoio educativo (ao nível do ensino e aprendizagem)* – este conjunto de práticas inclui supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo e fornecer recursos de apoio ao currículo, ao ensino e à avaliação.

c) *acompanhamento/monitorização das actividades escolares* – Waters et al. (2003) associaram os efeitos da liderança escolar nos discentes com as funções de acompanhamento e avaliação, especialmente as focadas nos seus progressos. Esta abordagem é igualmente defendida por Hallinger (2003), que refere um conjunto de práticas de liderança de acompanhamento do progresso dos alunos.

d) *evitamento de distracções e canalização da energia das pessoas para o trabalho* – a investigação tem relatado a eficácia organizacional dos líderes que impedem os seus colaboradores de se direccionarem em sentidos opostos aos objectivos estabelecidos para a escola, isto porque, dado o carácter aberto das organizações escolares, estas assistem, frequentemente, ao "bombardeamento" das políticas de governo, das expectativas de pais, dos meios de comunicação social, entre outros, que as distraem muitas vezes do seu objectivo principal, a promoção do sucesso educativo dos alunos.

Estudo Empírico

Problema de investigação e objectivos

O estudo empírico que aqui se relata visou determinar se, do ponto de vista dos actores envolvidos, a liderança da escola influenciava a aprendizagem dos seus alunos e, em caso afirmativo, como é que isto ocorria. Foi desenvolvida uma investigação numa escola secundária pública da Região Autónoma da Madeira que visou descrever e compreender a forma como os actores escolares (pessoal docente, não docente e discente) percepcionavam a liderança da escola e qual a influência que consideravam que esta última tinha na aprendizagem dos alunos.

Natureza do estudo e opções metodológicas

A natureza dinâmica e complexa do fenómeno da liderança escolar e o facto de pretendermos analisar com profundidade e com detalhe a realidade de uma escola levaram-nos a privilegiar, do ponto de vista metodológico, a abordagem do estudo de caso. Numa perspectiva sistémica e holística, esta tem como objectivo compreender o caso no seu todo e na sua unicidade, ou seja, trata-se de "estudar o que é particular, único e específico" (Afonso, 2005, p. 70; para mais informação sobre a abordagem do estudo de caso, ver Stake, 2007, e Yin, 2005).

Contexto, população e amostra

Tendo em conta os objectivos que nortearam o estudo, optámos por escolher uma escola secundária pública que atendesse a alguns critérios preponderantes, em particular, dois: permanência do líder há algum tempo no cargo de liderança da escola e existência de bons resultados académicos dos alunos. A escola investigada, que cumpria, na altura

do estudo, ambos os critérios, localiza-se num concelho de uma zona rural da Região Autónoma da Madeira. O estabelecimento de ensino, criado no ano lectivo 1991/1992, possuía, no ano lectivo de 2008/2009, cerca de duzentos alunos. No mesmo ano lectivo, contava com docentes de vários grupos de recrutamento, num total de 42.
Os docentes tinham idades compreendidas entre os 26 e os 36 anos de idade e o tempo de serviço oscilava entre 1 e 11 anos. Em média, tinham 31 anos de idade e 5 anos de serviço. Em relação às habilitações académicas, todos possuíam licenciatura. Quanto à sua situação profissional, 80% não ocupavam um lugar de quadro, encontrando-se contratados no ano lectivo de 2008/2009. Mais de metade dos respondentes (53,3%) leccionava em diferentes ciclos de ensino, nomeadamente 40% o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário e 13,3% os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.
À semelhança dos outros grupos inquiridos, os alunos respondentes eram, prevalentemente, do sexo feminino (53%), frequentavam o ensino secundário e as suas idades oscilavam entre os 15 e os 20 anos de idade, num valor médio de 17 anos. Quanto aos funcionários, na altura do estudo a escola tinha 33.

Instrumentos e procedimentos para recolha de dados

No estudo de caso, foi feita uma triangulação entre diferentes métodos e fontes de recolha de dados. Optámos pela análise documental, o inquérito por questionário e um inquérito por entrevista.

Análise Documental

Foram analisados o Projecto Educativo da escola e o seu Regulamento Interno, de forma a podermos compreender a organização e a sua comunidade em termos de recursos humanos e físicos e do seu ambiente socioeconómico e cultural.

Inquérito por Questionário

Construímos um questionário fechado que exigia respostas em escala e/ou listagem (Afonso, 2005) e que foi adaptado de Stagdeil (1963, cit. por Alves, 2003), Leithwood e Jantzi (1999) e Waters et al. (2003). O questionário iniciava-se com a caracterização dos inquiridos. Posteriormente, por forma a melhor caracterizar a liderança da escola, solicitava-se aos respondentes que assinalassem o número que melhor expressava a sua opinião quanto a diversos aspectos relativos à liderança da escola e à aprendizagem dos alunos, de acordo com a seguinte escala: 1 - *Nunca*; 2 - *Raramente*; 3 - *Por vezes* 4 - *Com frequência*; 5 - *Sempre* e 6 - *Não sabe responder.*

Foram colocadas, entre outras, afirmações relativas a dimensões como: demonstração de consideração pessoal por parte do director da escola, expectativas, enfoque, estímulo intelectual, comunicação, tomadas de decisão, distribuição da liderança, currículo, ensino e avaliação, monitorização/avaliação, cultura e sentido de comunidade, desenvolvimento profissional, recursos, relacionamento, inovação, mudança e liderança através do exemplo.

Recolha dos dados

O questionário foi entregue aos inquiridos, em mãos ou através do director da escola, dos directores de turma e do representante do pessoal não-docente, no decurso do mês de Maio de 2009. Dada a natureza e especificidade do instrumento, optámos por inquirir apenas os alunos do ensino secundário. Dos 115 questionários distribuídos foram recolhidos 68, o que equivale a 59,1% do universo total, distribuídos da seguinte forma (Tabela 1):

Tabela 1: Universo, Respondentes e Taxa de Resposta por Grupo de Inquiridos

	Universo Total	Respondentes	Percentagem
Pessoal Docente	42	15	35,7%
Pessoal Não Docente	33	19	57,6%
Pessoal Discente	40	34	85%
Total	115	68	59,1%

Inquérito por entrevista

Optámos também pela realização de entrevistas do tipo *semi-estruturado*, a fim de recolher o máximo de informação possível sobre as representações que os diferentes actores tinham sobre o director da escola e de compreender as suas percepções em relação ao tipo de liderança exercido e à sua influência na aprendizagem dos alunos. Elaborámos, para o efeito, um conjunto de questões que colocámos a diferentes actores que interagiam, directa ou indirectamente, com o director. Com este propósito, seleccionámos, para além do próprio director da escola, o presidente do conselho pedagógico, o representante do pessoal docente, o representante do pessoal não docente e os dois representantes dos alunos, num total de seis entrevistas (Tabela 2). Antes do início de cada entrevista foi dado a conhecer o âmbito e o contexto da investigação, bem como garantida total confidencialidade das respostas (Lima, 2006).

Tabela 2: Distribuição dos Entrevistados, Códigos e Duração das Entrevistas

Entrevistado	Código	Duração da Entrevista
Director da escola	E1	3 horas
Presidente do conselho pedagógico	E2	1 hora
Representante do pessoal docente	E3	30 minutos
Representante do pessoal não docente	E4	20 minutos
Representante dos alunos	E5	20 minutos
Representante dos alunos	E6	20 minutos

Análise

Os dados quantitativos recolhidos foram tratados estatisticamente através do programa SPSS, para apurar frequências médias e níveis de dispersão das respostas, assim como realizar testes estatísticos não-paramétricos de comparação entre grupos (dada a reduzida dimensão dos três grupos comparados) (teste *H* de Kruskal-Wallis e teste *U* de Mann-Whitney). Por outro lado, decidimos fazer uma análise qualitativa do discurso dos entrevistados. Como não possuíamos nenhum quadro categorical de análise pré-estabelecido, à medida que fomos transcrevendo as entrevistas, começaram a destacar-se certos padrões que nos possibilitaram a construção de categorias emergentes, que serão identificadas na secção seguinte do presente texto.

Resultados

Tendências gerais de resposta ao inquérito por questionário

Numa análise global das tendências de resposta (Tabela 3), é possível verificar que só não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre qualquer dos três grupos inquiridos (docentes, pessoal não-docente e alunos) em apenas um item, do conjunto de todos que foram seleccionados para a presente análise. Trata-se da comunicação das mudanças ("Informa com antecedência sobre as mudanças a efectuar"), aspecto que mereceu de todos os grupos uma concordância relativa (médias situadas entre os 3.5 e os 3.8 pontos, numa escala de 5 pontos). Isto indica claramente que a percepção das características da liderança, das práticas desenvolvidas pelo director e do impacto deste na aprendizagem dos alunos variava

fortemente, de um ponto de vista estatisticamente significativo, entre os diferentes grupos de actores envolvidos.

Para além desta importante constatação inicial, é possível descortinar três outras grandes tendências gerais nas respostas dos inquiridos ao inquérito por questionário. A primeira diz respeito aos funcionários: à excepção de apenas um item ("Afecta, directa ou indirectamente, a aprendizagem dos alunos"), em que os professores atribuíram uma pontuação mais alta, o pessoal não-docente destaca-se por ter registado sistematicamente pontuações mais elevadas nos itens, comparativamente com os outros grupos, sendo estas diferenças, na grande maioria das situações, estatisticamente significativas. Estamos, portanto, perante uma perspectiva muito mais optimista dos funcionários, relativamente às qualidades da liderança da escola, quando comparada com os pontos de vista quer dos docentes, quer dos alunos.

A segunda tendência de resposta tem a ver com os alunos, que se destacam por terem atribuído geralmente pontuações mais baixas do que os outros dois grupos, na maioria dos itens, apresentando assim, de entre os três grupos, as perspectivas menos favoráveis sobre a referida liderança.

A terceira tendência é que as respostas dos professores e dos alunos tendem a aproximar-se muito mais entre si (o que resulta em muitas diferenças estatisticamente não significativas), quando comparadas com a diferença de relatos entre qualquer destes grupos e o dos funcionários. Isto indica que, na escola estudada, os pontos de vista dos professores e dos alunos se assemelhavam mais entre si e que os dos funcionários se distinguiam claramente das perspectivas destes dois grupos, por serem mais optimistas acerca das qualidades positivas da liderança da escola.

Isto não significa que docentes e alunos tivessem perspectivas negativas a este respeito. Na verdade, não registámos, em nenhum dos itens apresentados, qualquer pontuação média inferior a 2.5. Estamos, portanto, de uma forma geral, perante uma liderança da escola que, do ponto de vista dos inquiridos (embora mais dos funcionários e menos dos alunos), apresenta, num grau pelo menos moderado, diversos traços de uma liderança centrada na aprendizagem.

Vejamos, a este respeito e a título ilustrativo, os valores registados nalguns itens-chave. Por exemplo, ao nível das expectativas, os inquiridos consideraram que o director possuía "expectativas positivas para o desempenho dos alunos" (3.46 para os docentes, 4.65 para os funcionários e 3.36 para os alunos). A ideia de que o director apostava na "construção de uma visão partilhada para a escola" suscitou uma média relativamente baixa (2.86) junto dos docentes, mas mesmo assim positiva, e os valores de 4.63 junto dos funcionários e de 3.36 nos alunos. Os inquiridos também consideraram que o director estimulava os actores escolares a "pensar

o que é melhor para os alunos" (3.29 para os docentes, 4.50 para os funcionários), embora os alunos se mostrassem menos convencidos deste aspecto (2.79) do que os outros dois grupos. Os inquiridos também concordaram, embora de forma moderada, que o director da escola "capacita[va] os outros a tomar decisões importantes e garant[ia] a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão" (2.71, 3.75 e 2.96, respectivamente). Houve também concordância genérica quanto ao facto de que o director estava "directamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação" (3.92, 4.57 e 3.23) e ao de que "trabalha[va] com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos" (3.57, 4.75 e 3.03). As mesmas tendências de resposta verificaram-se na importante dimensão da monitorização e avaliação das práticas de ensino: "Acompanha de perto o processo de ensino/aprendizagem" (3.50, 4.73, 3.23), "Observa/monitoriza a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos" (3.71, 4.56, 3.25), "Promove a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos" (4.07, 4.59, 3.25) e "Incentiva a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas sempre que necessário" (4.00, 4.25 e 3.35). Acima de tudo, na avaliação global dos inquiridos, o director "afecta[va], directa ou indirectamente, a aprendizagem dos alunos" (4.20, 3.82, 3.13).

Tabela 3: Representações dos Inquiridos sobre os Comportamentos e Práticas de Liderança do Director da Escola, seu Impacto na Aprendizagem dos Alunos (valores médios das respostas) e Significância Estatística das Diferenças entre as Respostas dadas pelos Docentes, Pessoal não Docente e Alunos

Dimensão/Item	*Docentes*	*Pessoal Não-docente*	*Alunos*	Diferença Docentes/ Pessoal Não-docente	Diferença Docentes/Alunos	Diferença Pessoal Não-docente/Alunos
Demonstração de consideração pessoal						
Mostra consideração e preocupa-se com o bem-estar pessoal dos colaboradores e alunos	2.64	4.29	3.03	**	n.s.	**
Está consciente das necessidades pessoais dos seus colaboradores	2.54	3.82	3.03	**	n.s.	*
EXPECTATIVAS				**	n.s.	**
Detém boas expectativas para a equipa enquanto profissionais	3.71	4.63	3.16			
Possui expectativas positivas para o desempenho dos alunos	3.46	4.65	3.36	**	n.s.	**

Dimensão/Item	*Docentes*	*Pessoal Não-docente*	*Alunos*	Diferença Docentes/ Pessoal Não-docente	Diferença Docentes/Alunos	Diferença Pessoal Não-docente/Alunos
ENFOQUE				**	n.s.	**
Aposta na construção de uma visão partilhada para a escola	2.86	4.13	3.25			
Empenha-se no objectivo colectivo de cumprir a missão da escola	3.87	4.76	3.52	**	n.s.	**
Comunica a missão da escola a toda a equipa, alunos e restante comunidade educativa e clarifica as implicações práticas dessa missão	4.13	4.44	3.24	**	n.s.	**
ESTÍMULO INTELECTUAL				n.s.	**	**
Incentiva os seus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes eprspectivas e repensar formas de actuação	3.21	4.31	2.68			
Estimula a pensar o que é melhor para os alunos	3.29	4.50	2.97	**	n.s.	**
Aposta no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras	3.21	4.06	2.79	**	n.s.	**
COMUNICAÇÃO				**	n.s.	**
Informa os membros da escola sobre o que se espera deles	4.07	4.39	3.35			
Informa com antecedência sobre as mudanças a efectuar	3.79	3.83	3.48	n.s.	*	**
Encoraja os docentes e os alunos as expressarem as suas ideias/sugestões	2.50	3.85	2.75	n.s.	n.s.	n.s.
Fornece aos docentes feedback sobre o trabalho realizado	3.07	4.20	3.29	**	n.s.	**
Facilita a comunicação eficaz entre os seus colaboradores	3.17	4.25	3.07	**	n.s.	*
Estabelece fortes linhas e canais de comunicação com os professores e os alunos	2.93	4.44	2.84	**	n.s.	**
Estabelece fortes linhas e canais de comunicação com os professores e os alunos	2.93	4.44	2.84	**	n.s.	**
Promove o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura	2.93	4.59	3.07	**	n.s.	**

Dimensão/Item	*Docentes*	*Pessoal Não-docente*	*Alunos*	Diferença Docentes/ Pessoal Não-docente	Diferença Docentes/Alunos	Diferença Pessoal Não-docente/Alunos
TOMADA DE DECISÃO				**	n.s.	**
É capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual	3.00	3.53	2.58			
Capacita os outros a tomar decisões importantes e garante a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão	2.71	3.75	2.96	n.s.	n.s.	*
Envolve os professores no projecto e na concepção e implementação de politicas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola	2.77	4.15	2.96	*	n.s.	*
DISTRIBUIÇÃO DA LIDERANÇA				**	n.s.	**
Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeita competências específicas	3.21	4.18	2.97			
Incentiva ao desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas e/ou delimitadas	2.69	4.14	2.93	**	n.s.	**
Delega responsabilidades de liderança sempre que necessário	3.50	4.75	3.41	**	n.s.	**
CURRÍCULO, ENSINO E AVALIAÇÃO				**	n.s.	**
Está directamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação	3.92	4.57	3.23			
Trabalha com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos	3.57	4.75	3.03	*	*	**
MONITORIZAÇÃO/AVALIAÇÃO				**	n.s.	**
Acompanha de perto o processo de ensino/ aprendizagem	3.50	4.73	3.23			
Observa/monitoriza a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos	3.71	4.56	3.25	**	n.s.	**
Promove a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos	4.07	4.59	3.29	*	n.s.	**

Dimensão/Item	*Docentes*	*Pessoal Não-docente*	*Alunos*	Diferença Docentes/ Pessoal Não-docente	Diferença Docentes/Alunos	Diferença Pessoal Não-docente/Alunos
Incentiva a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas sempre que necessário	4.00	4.25	3.35	n.s.	*	**
Afecta, directa ou indirectamente, a aprendizagem dos alunos	4.20	3.82	3.13	n.s.	n.s.	*
CULTURA/SENTIDO DE COMUNIDADE				n.s.	**	n.s.
Promove crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação	3.07	3.93	3.15			
Disponibiliza-se para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos	3.07	4.41	2.90	*	n.s.	**
Promove um clima de confiança entre o p essoal	2.71	4.35	2.76	**	n.s.	**
Não demonstra favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos	3.14	4.07	3.10	**	n.s.	**
Esforça-se para que se torne agradável ser-se membro da escola	2.54	4.56	2.83	*	n.s.	**
Incentiva o trabalho em equipa e promove a e xistência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola	2.62	4.72	2.93	**	n.s.	**
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL				**	n.s.	**
Cria um compromisso organizacional e uma satisfação profissional por parte da equipa	2.93	4.47	2.96			
Promove um sentimento individual e colectivo de eficácia profissional	3.21	4.50	3.11	**	n.s.	**
Mostra respeito por todos os membros da equipa, tratando-os como verdadeiros profissionais	3.29	4.76	3.11	**	n.s.	**
RECURSOS				**	n.s.	**
Proporciona aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos	4.31	4.67	3.27			
Disponibiliza recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal	4.14	4.31	3.48	n.s.	**	**

Dimensão/Item	*Docentes*	*Pessoal Não-docente*	*Alunos*	Diferença Docentes/ Pessoal Não-docente	Diferença Docentes/Alunos	Diferença Pessoal Não-docente/Alunos
Proporciona oportunidades para o pessoal aprender entre si	3.57	4.33	3.15	n.s.	*	**
RELAÇÕES COM A COMUNIDADE EDUCATIVA				*	n.s.	**
Incentiva o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento com os encarregados de educação	4.15	4.44	3.36			
Constrói relações positivas com as famílias e restante comunidade educativa	3.27	4.24	3.07	n.s.	**	**
Tenta construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planeando e trabalhando com representantes da comunidade local	3.42	4.33	3.25	*	n.s.	**
INOVAÇÃO				*	n.s.	**
Incentiva a planificação e execução de projectos inovadores de acção pedagógica	2.5	4.46	2.78			
Incentiva a apresentação e implementação de iniciativas e projectos por parte dos docentes	2.64	4.42	3.00	**	n.s.	**
MUDANÇA				**	n.s.	**
Demonstra uma vontade de mudança à luz das novas concepções educativas	3.21	4.56	2.90			
Promove o estímulo intelectual e incentiva a mudança e a inovação	3.29	4.65	2.83	**	n.s.	**
Desenvolve e implementa planos de melhoria estratégica da escola	3.86	4.82	2.90	**	n.s.	**
EXEMPLO				**	**	**
Lidera através do exemplo, isto é, é exemplar em termos profissionais	3.43	4.47	3.29			

Legenda:

**** diferença significativa ao nível p M 0.01**

*** diferença significativa ao nível p M 0.05**

n.s. diferença estatisticamente não significativa

A liderança do director da escola, nas palavras dos actores envolvidos

Os testemunhos recolhidos nas entrevistas vão geralmente no mesmo sentido. Por razões de espaço, concentramo-nos aqui, sobretudo, no que foi possível apurar, por esta via, sobre o envolvimento do director na planificação, concepção e implementação do currículo, do ensino e dos métodos de avaliação, com consequências ao nível do sucesso educativo obtido pela escola.

A este nível, uma das medidas que foi aprovada pelo conselho pedagógico e implementada pela escola está relacionada com a constituição das turmas, que foram organizadas com base no desempenho dos alunos, de forma a respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e conciliar os apoios pedagógicos acrescidos.

> Se eu tiver turmas homogéneas em termos de aprendizagem, eu vou implementar ritmos mais adequados com a generalidade de todos os alunos. Numa turma heterogénea, tenho 2/3 muito bons, tenho um grupo de alunos médios e 2/3 também muito fracos. Quem tira benefício numa turma heterogénea são os alunos médios. O professor não poderá leccionar a um ritmo de forma a satisfazer as condições dos bons alunos porque os outros ficam todos para trás, mas também se der as aulas de acordo com os muito fracos, os médios e os bons também perdem muita dessa aprendizagem. Portanto, o que nós temos a certeza é que se tivermos turmas homogéneas vamos conseguir implementar nessas turmas ritmos adequados. (E1)

Confrontado com a possível segregação e exclusão de que pudessem ser alvo os alunos colocados nas turmas mais fracas, o director afirmou que se tratava de uma situação semelhante à verificada em outras escolas, desta feita entre o turno da manhã e o turno da tarde e que com o passar do tempo essa situação se esbate.

Paralelamente a esta medida, a escola foi autorizada a prescindir das aulas de substituição em detrimento da criação de uma sala de estudo. Na opinião do director, as aulas de substituição não se efectuavam de modo proveitoso, já que, apesar de a legislação prever que os docentes, ao terem conhecimento de que iriao faltar, elaboravam um plano da aula para os colegas leccionarem, o que com frequência acontecia era que os colegas raramente eram da mesma área. Estes espaços eram então aproveitados para leccionar "educação para a cidadania", prática que estava instituída no regulamento interno da escola. Foi neste contexto que a escola viu aprovada a sua proposta de terminar com as aulas de substituição e criar uma sala de estudo, "porque notámos que havia miúdos que falhavam muito na realização dos trabalhos de casa. Assim, colocámos um ou dois professores na sala de estudo para tirarem dúvidas, ajudarem na realização dos trabalhos de casa" (E2). A sala

de estudo passou a ser, efectivamente, uma mais-valia para que os alunos, que já passavam praticamente o dia todo na escola, pudessem realizar os trabalhos de casa na própria escola. Assim, a eficácia do estudo e o cumprimento da realização dos trabalhos de casa não dependiam, única e exclusivamente, dos próprios alunos e dos encarregados de educação.

O cumprimento dos currículos foi outra das preocupações da escola. Este era um problema real neste estabelecimento de ensino já que, segundo o director, em cerca de 70% das disciplinas do ensino básico, sobretudo, não se cumpriam os programas. A excepção residia nos anos de escolaridade em que havia avaliação externa, nomeadamente, os exames nacionais. No final do ano lectivo, inúmeros eram os relatórios que indicavam que os programas não tinham sido finalizados. De forma a colmatar esta lacuna, foram realizadas reuniões frequentes, com vista a fazer um balanço do trabalho desenvolvido e a serem dadas orientações com vista ao cumprimento dos programas, o que podia, inclusive, originar a necessidade de aulas de reposição.

> Os professores precisam assegurar o cumprimento dos programas, mesmo que precisem de aulas suplementares. O que sucede, normalmente, é que os professores não cumprem os programas, no outro ano de escolaridade, os professores deviam retomar esses programas, mas não o fazem. Vão ficando parcelas de conteúdos curriculares que não são leccionados. E aqueles que retomam, quando chegam ao final do 9.º ano, há uma parcela de matéria de 9.º ano que não leccionaram. Esses alunos vão "deficientes" para o ensino secundário, porque há conteúdos curriculares que nunca aprenderam e que lhes vão fazer falta. Isso não é desejável e nós fazemos questão de deixar em acta do grupo disciplinar em como todos os meses é feito um ponto da situação. (E1)

Um outro factor que contribuiu para o cumprimento dos programas foi a não aprovação de actividades extracurriculares que colidissem ou pusessem em causa a leccionação das disciplinas. Antes de aprovado o plano anual de escola, era feita uma análise pedagógica de todas as acções. Também foi estabelecida a quarta-feira à tarde para a realização de actividades extracurriculares.

Relativamente aos métodos de avaliação, a escola criou estratégias de avaliação diferenciadas, nomeadamente uma avaliação mais exigente para as turmas com melhor ritmo de aprendizagem e uma avaliação mais "facilitadora" para as turmas com menor ritmo. Não obstante, e segundo o director, as competências mínimas estavam asseguradas porque os alunos eram certificados. Esta medida, que foi proposta pelo director da escola, surgiu através da constatação de que um dos motivos para o insucesso dos alunos era a falta de estudo diário, a pouca taxa de realização dos trabalhos de

casa, o absentismo dos alunos aos apoios e, inclusive, às aulas, e, ainda, a ausência de material. No caso dos apoios pedagógicos acrescidos, verificava-se que entre 40% a 50% dos alunos perdia por faltas. Assim, a escola adoptou um processo de avaliação por objectivos, no qual existia, por um lado, a avaliação formal que possuía um peso (o maior) à volta dos 60%, para as turmas com menor exigência, e de 70% para as restantes. Por outro lado, surgiu a avaliação não formal, que englobava os seguintes parâmetros: trabalhos de investigação realizados fora do contexto da sala de aula e elementos promotores do sucesso educativo – assiduidade, participação nas aulas, realização dos trabalhos de casa e posse dos materiais necessários.

> Tenho a certeza de que aqueles que conseguirmos motivar para isto, vão começar a ir mais às aulas, mais aos apoios, mais às salas de estudo. Eles vão-se auto-regenerar como alunos e tornar-se melhores alunos e, quem sabe, ir para a turma onde temos objectivos maiores. (E1)

Importa ainda salientar que inicialmente esta medida causou algum descontentamento entre alguns docentes que referiram que deixavam de ter autonomia no regime de avaliação.

Os momentos formais de avaliação foram também alvo de reestruturação no seio da escola, uma vez que sensivelmente três anos antes havia sido solicitado aos directores de turma que agendassem atempadamente as fichas de avaliação, de modo a que pudesse ser elaborado um documento para entregar aos encarregados de educação no início do ano lectivo. Esta medida surgiu devido à constatação da pouca capacidade de acompanhamento que a maior parte dos pais tinha em relação à vida escolar dos seus filhos. Desta forma, pretendia-se que os pais, ao terem conhecimento atempado das datas em que os filhos tinham fichas de avaliação, pudessem controlar minimamente os seus hábitos de estudo.

> Há muitos encarregados de educação que não têm conhecimentos e têm alguma dificuldade em ajudar os filhos, mas o objectivo é saber que o filho tem um teste, por exemplo (...) incentivar para estudar, perguntar se já recebeu o teste da semana passada e assim fazer algum acompanhamento. Como os pais tinham alguma dificuldade em fazer esse acompanhamento, demos-lhes este instrumento. (E2)

A implementação deste procedimento levantou outra questão na marcação dos momentos de avaliação. Na verdade, constatou-se que esta marcação era uma atitude individual de cada docente e não uma decisão do conselho de turma e, como tal, havia momentos vazios, sem qualquer elemento formal de avaliação, sendo que os finais de período ficavam extremamente sobrecarregados. Assim, a escola optou

por proibir a marcação de momentos de avaliação em dias consecutivos, sendo necessário haver pelo menos um dia de intervalo.

> Ao fazermos o agendamento das fichas das disciplinas com maior carga horária e depois as outras, verificamos que os alunos, ao longo de todo o ano lectivo, têm com regularidade elementos de avaliação. Isto imprime nos alunos o hábito regular de estudar, para além de que, ao haver pelo menos um dia de intervalo a separar os testes, eles conseguem-se preparar mais convenientemente. Os alunos têm sempre a véspera para estudar e fazemos mais vésperas. (E1)

O director faz, igualmente, um acompanhamento quer do processo de ensino/aprendizagem, quer dos resultados escolares dos alunos. No início do ano lectivo, são afixados os resultados do ano anterior e no início de cada período é feito um balanço dos resultados finais do período anterior.

> Geralmente só se chama a atenção quando as coisas estão más, mas às vezes também é necessário dar um reforço positivo, dizer que as coisas estão a funcionar. Mesmo que os resultados sejam bons são discutidos para ver se as pessoas se empenham mais ou arranjam outro tipo de estratégias para se melhorar os resultados. Isto é bom porque às vezes temos a noção de uma turma ou duas, mas não temos a noção do todo. (E3)

Concomitantemente, realizavam-se reuniões mensais no intuito de fazer um ponto da situação e discutir o (in)sucesso dos alunos.

> Para cada ciclo da escola (2.º, 3.º ciclo e secundário) há um representante da direcção que fica responsável por ele. Depois dessas reuniões, o representante vai às salas e fala como é que estamos. Por exemplo, sei que no 1.º período a minha turma baixou um bocado a matemática e o director já é que foi. Foi por causa de falta de estudo e distracções. (E6)

Caso se verificasse que determinado educando não estava a progredir, este poderia ser encaminhado para os apoios. Aquando da reunião de avaliação do 1.º período, no início do 2.º período, e se houvesse indícios de que algum aluno pudesse estar em risco de retenção, era elaborado um plano de recuperação que era dado a conhecer aos encarregados de educação e, posteriormente, implementado.

O director da escola tinha ainda por hábito ler as actas das reuniões com as fotografias dos alunos ao lado para ter uma noção individual do desempenho de cada um, caso fosse necessário falar com algum aluno ou se fosse abordado por algum encarregado de educação fora da escola, o que revelou acontecer com alguma frequência.

Em termos gerais, estes dados permitem supor, efectivamente, e à semelhança do que os resultados quantitativos já sugeriam, que o director influenciava, directa e indirectamente, a aprendizagem dos alunos, ou pelo menos que se envolvia fortemente no seu processo de aprendizagem.

Apesar das restrições típicas de um meio rural, em termos dos resultados escolares, na escola estudada os alunos tinham obtido resultados muito satisfatórios, ocupando lugares de topo nos *rankings*. Todos os entrevistados consideraram que este bom desempenho se devia ao ambiente que existia na escola, às orientações que eram dadas e aos critérios de avaliação aprovados – tudo aspectos que sofriam uma forte influência e intervenção do director.

Discussão e conclusões

Ao longo deste estudo, analisámos a liderança escolar enquanto uma das variáveis de processo relativas à acção da escola que maior variância parece provocar na aprendizagem dos alunos. Para o efeito, estudámos os relatos de diversos grupos de actores escolares sobre quatro conjuntos de práticas que Leithwood e outros autores (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004, 2006; Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Riehl, 2005) afirmam constituírem a base de uma liderança escolar de sucesso: a construção de uma visão e definição de um rumo para a escola; a compreensão e desenvolvimento das pessoas; a concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades e a gestão do processo de ensino/aprendizagem. Relativamente a estas dimensões, este estudo permite-nos formular algumas conclusões.

Em termos da construção da visão e definição de um rumo, na escola estudada havia a aposta clara numa visão e numa missão partilhada, visível nas elevadas expectativas tanto para o desempenho profissional da sua equipa, como para o sucesso educativo dos alunos. Segundo os relatos dos inquiridos, o director comunicava a missão da escola a toda a equipa, alunos e restante comunidade educativa, com vista a facilitar a identificação dos objectivos a alcançar pela organização educativa e a clarificar as suas implicações práticas.

A existência de uma postura de apoio, de reconhecimento e de recompensa assume extrema importância na relação entre líderes e liderados (Leithwood et al., 2006). Neste sentido, segundo os inquiridos, o director procurava informar os seus colaboradores e alunos do que deviam fazer para que os seus esforços fossem premiados. Já no que se refere ao pessoal docente, nem todos consideravam que viam reconhecido ou recompensado o seu trabalho individual. Em relação ao estímulo intelectual,

enquanto chave para o desenvolvimento profissional, esta parecia ser uma prática ainda não muito desenvolvida no seio da escola.

Liderar através do exemplo, de forma a proporcionar modelos adequados, é uma outra exigência referida na literatura como condição para uma liderança de sucesso. Segundo os testemunhos recolhidos, o director da escola em estudo liderava efectivamente através do exemplo, demonstrando-se irrepreensível e exemplar em termos profissionais e adaptando os seus comportamentos de liderança às necessidades de cada situação.

Quanto à concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades, é de salientar que os docentes da organização escolar estudada tinham de leccionar vários níveis de ensino, de forma a completarem os seus horários, pois o pequeno número de turmas por ano de escolaridade a isso obrigava. Do mesmo modo, as dificuldades inerentes ao desenvolvimento do desempenho docente eram agravadas pelo facto de, ao serem poucos os docentes colocados, recaírem sobre eles vários cargos de gestão intermédia, situação que, face à burocratização que caracteriza o sistema de ensino em Portugal, os sobrecarregava de trabalho. Esta prática, que se prende com o estabelecimento de condições de trabalho, é um dos principais desafios que se colocam aos líderes escolares, já que pressupõe que estes identifiquem os elementos ou condições das escolas e salas de aula que têm efeitos significativos no processo de ensino/aprendizagem e os disponibilizem. Questionados sobre este facto, é de salientar a unanimidade dos inquiridos quanto ao facto de o director proporcionar efectivamente aos docentes os recursos e condições mínimas exigidas conducentes ao sucesso educativo dos alunos.

De acordo com a literatura da especialidade revista no presente artigo, o desenvolvimento de culturas colaborativas e de comunidades de aprendizagem profissional (Leithwood et al., 2006; Hargreaves, 1998; Lima, 2002; Waters et al., 2003) deve ser assumido pelos líderes, que devem fazer parte dessas comunidades colaborativas no intuito de clarificar metas e papéis de colaboração, de encorajar o compromisso entre os colaboradores e de fornecer recursos de apoio adequados e consistentes ao trabalho colaborativo. Num contexto profissional deste tipo, o líder "é mais um *primus inter pares* do que o responsável unipessoal pela gestão da escola" (Castanheira & Costa, 2007, p. 152). Não obstante esta importância, os dados recolhidos sugerem que as práticas colaborativas e a distribuição da liderança pareciam não estar ainda muito desenvolvidas no seio da escola estudada, sendo mais visível a colaboração formal entre os diferentes órgãos do que propriamente entre as pessoas.

Em relação à comunicação e ao processo de tomada de decisão, as principais medidas eram, geralmente, propostas pelo director da escola e posteriormente partilhadas

e discutidas em reuniões gerais, estando a sua aprovação sempre dependente da decisão do conselho pedagógico.

A construção de relações positivas com os diversos membros da comunidade educativa assume, igualmente, extrema importância para quem desenvolve um papel de liderança formal na escola. No que se refere ao relacionamento com o pessoal docente, parecia haver na escola a preocupação com o estabelecimento de uma relação mais próxima, incentivada pela realização de alguns momentos de convívio. Quanto aos alunos, havia ainda um certo distanciamento originado pela postura de respeito que o director impunha, a que poderão não ser alheias as pontuações mais baixas atribuídas pelos alunos aos diferentes itens do questionário. O relacionamento com os encarregados de educação, por seu lado, era uma das apostas da escola: apesar de ainda não se ter conseguido mobilizar todos os encarregados de educação a participar activamente na vida escolar dos filhos, inúmeras foram as estratégias utlizadas para trazer os pais à escola e para promover este acompanhamento e este estava a ser um dos sucessos mais notórios da instituição.

Relativamente à gestão do processo de ensino/aprendizagem, recordemos que as práticas de gestão que envolvem uma aproximação ao ambiente das aulas e consequente supervisão do que sucede dentro da sala de aula têm sido apontadas como importantes factores promotores da aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2003). Segundo os especialistas, é imprescindível que os líderes se centrem nas questões relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem, o que pressupõe supervisionar e avaliar o ensino, coordenar o currículo, fornecer recursos de apoio ao currículo, instrução e avaliação. A este respeito, o factor *currículo, ensino e avaliação* obteve médias de resposta relativamente elevadas por parte dos inquiridos. Os dados qualitativos também mostraram que a escola em estudo levou a cabo, ao longo dos últimos anos, inúmeras práticas relativamente ao processo de ensino, a saber: constituição de turmas homogéneas, criação de uma sala de estudo, gestão cuidadosa das actividades extracurriculares e implementação de estratégias de avaliação diferenciadas, entre outras.

A investigação tem relatado a associação entre os efeitos da liderança escolar nos alunos com as funções de acompanhamento e avaliação, especialmente as focadas na aprendizagem dos alunos (Hallinger, 2003; Waters et al., 2003). O factor *monitorização/avaliação* obteve pontuações médias dos inquiridos que também podemos considerar relativamente elevadas. Tal facto prende-se provavelmente com as medidas de monitorização da aprendizagem dos alunos promovidas na escola, nomeadamente: verificação do cumprimento dos programas curriculares, marcação atempada dos momentos formais de avaliação, realização de reuniões, afixação e discussão periódica dos resultados escolares.

As conclusões deste estudo vêm então confirmar, a fazer fé nas percepções e relatos dos inquiridos, a existência, na escola estudada, de elementos importantes de um modelo de práticas de liderança de sucesso (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004, 2006) que envolve:

- a construção de uma visão e a definição de um rumo para a escola;
- a concepção da organização e redesenho das funções e responsabilidades;
- a compreensão e desenvolvimento das pessoas;
- a gestão do processo de ensino/aprendizagem.

Importa notar que os diferentes elementos destes factores pareciam apresentar-se com graus diversos de concretização, consoante os factores e itens em causa, e a percepção da sua existência e realização apresentava variações de ênfase consoante os diferentes grupos de actores implicados. Contudo, embora o director da escola em estudo ainda não operacionalizasse plenamente todas as práticas envolvidas nestas quatro dimensões, os resultados do estudo parecem sugerir que as que concretizava se revelavam fundamentais e proporcionavam uma fonte poderosa de influência sobre o trabalho dos adultos da escola e também, por via directa e indirecta, sobre a aprendizagem dos alunos.

Referências

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bolívar, A. (2009). Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. Conferência *Uma Liderança para a Aprendizagem* (Universidade da Madeira).

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, *18*(3), 34-64.

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. M. Sousa & C. N. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (Eds.). (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de Maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré- -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de Janeiro, com alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho - Regime de autonomia e administração das escolas básicas integradas e dos estabelecimentos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário da rede pública da RAM.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*, 157-191.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329-351.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. NCSL/Department for Education & Skills. University of Nottingham.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, *35*, 679-706.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. I K. Riley & K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66) London: Routledge.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school literature research 1996-2005*. Comunicação apresentada no Annual Meeting da American Educational Research Association, Montreal, Québèc.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.

Lima, J. de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. *In* J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a realização de teses e dissertações*. Porto: Porto Editora.

Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, J. A. (2010, Outubro). *O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre a eficácia da escola*. Conferência proferida no "VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: A Emergência do Director da Escola – Questões Políticas e Organizacionais", Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.

National College for School Leadership (NCSL) (2007). *What we know about school leadership*. Nottingham: NCSL. Acedido a 30 de Setembro de 2008 em: www.ncsl.org.uk/publications.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools.* New York: Teachers College Press.

Sammons, P. (1999). *School effectiveness.* Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Regional Education Laboratory. Acedido a 10 de Janeiro de 2008 em: www.mcrel.org/PDF/SchoolImprovementReform/5002RR_NewEraSchoolReform.pdf

Yin, R. (2005). Estudo de caso*: planejamento e métodos* (3.ª ed.) Porto Alegre: Bookman.

Résumé

Cet article adresse la relation entre la direction des établissements scolaires et les résultats atteints par les élèves. La question de recherche centrale qu'on a essayé de clarifier était si e de quelle façon cette direction a un impact sur l'apprentissage des élèves. Pour éclaircir ce sujet, on a conduit un étude de cas qualitative dans un établissement de l'enseignement secondaire public. Les résultats semblent converger avec plusieurs présuppositions des modèles de pratiques de leadership soutenus par Leithwood et al. (2004, 2006) et Day et al. (2009). Selon les témoignages des participants et malgré les évidentes limitations d'un établissement situé dans un contexte rural, les résultats scolaires des élèves semblaient être, de façon directe et indirecte, associés aux pratiques de leadership développées par le directeur.

Mots-clés: Leadership scolaire; Leadership pédagogique; Leadership centrée sur l'apprentissage

Abstract

This article focuses on the relationship between school leadership and student attainment. The main research question that the study sought to answer was: does school leadership have an impact on students' academic learning and, in affirmative case, how does this impact take place? To clarify this issue, we conducted a qualitative case study of a public Portuguese secondary school. The results seem to converge with various assumptions of Leithwood et al's (2004, 2006) and Day et al's (2009) leadership practice models. According to participants' testimonies, and in spite of the obvious limitations of a school located in a rural context, students' school results seemed to be, both directly and indirectly, associated with the leadership practices developed by the school director.

Key-words: School leadership; Pedagogical leadership; Learning-centered leadership