

MUDANÇAS DECRETADAS E OS EFEITOS NA AÇÃO ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Carla Baptista¹, José Matias Alves²

baptistacarla@gmail.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

O presente projeto de investigação parte da ânsia de compreender a abordagem das organizações escolares ao problema da falta de garantia do direito ao sucesso educativo e a melhores aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, em seguimento de orientações legais. As mais recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, através da realização de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências mais complexas, preparando os alunos para a incerteza do futuro. Apesar de sucessivos programas de promoção do sucesso escolar e políticas de reforma implementados ao longo das últimas décadas, nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. O problema, portanto, mantém-se. Consequentemente, o caminho da mudança trilhado, sendo malsucedido, tem de ser questionado. A problemática da nossa investigação assenta, assim, na necessidade de compreender se as respostas normativas decretadas, a organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes, numa palavra se a *gramática escolar* instituída na ação concreta, cumpre as promessas que enunciam. O estudo que nos propomos realizar insere-se num paradigma qualitativo interpretativo, uma vez que nos centraremos

na descrição e compreensão de fenómenos. Efetivamente, pretendemos compreender aprofundadamente uma realidade específica e singular – a forma como a organização escolar se apropria de orientações normativas, através do estudo de duas organizações escolares específicas.

Palavras-Chave: inovação e mudança educativa, reforma educativa, culturas organizacionais, culturas profissionais docentes.

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

O presente contexto normativo relativo ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) formula como intenção a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, numa escola inclusiva, de forma que todos os alunos consigam adquirir conhecimentos e desenvolver competências, atitudes e valores que os preparem para uma vida numa sociedade com novos e exigentes desafios.

A concretização deste propósito implica que “seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho introdução). Esta autonomia curricular é materializada, nomeadamente, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola, na possibilidade de adoção de diferentes formas de organização do trabalho (ex. equipas educativas), bem como na flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho, numa lógica de coautoria e de responsabilidade partilhada dos agentes educativos aquando da concretização do processo da promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Mas para melhor compreendermos a eficácia destas novas orientações legais, é preciso conhecer a forma como as organizações escolares delas se apropriam e conhecer as suas implicações nas práticas educativas. É este o objeto central da investigação que nos propomos realizar. Para tal, destacaremos como objeto de investigação a implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, o qual se propõe promover melhores aprendizagens para todos os alunos, através de práticas de autonomia e flexibilidade curriculares nas organizações escolares. O objeto de

estudo irá, todavia, ser focalizado na aplicação do referido Decreto-Lei em duas escolas públicas específicas, portanto, em realidades específicas.

2. Enquadramento teórico e conceptual

As primeiras décadas do século XXI parecem perpetuar a discussão da crise do modelo global de educação escolar. O fracasso de muitas tentativas de reforma (ensaiadas nas últimas décadas do século XX e no virar do século) levou à continuidade do debate e aos vários estudos nas ciências da educação sobre a necessidade de repensar, reconstruir, reinventar a escola.

Por outro lado, a acelerada transição cultural, a evolução para a sociedade do conhecimento/da informação, os novos desafios que a sociedade atual enfrenta, decorrentes da globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, a necessidade de uma sociedade mais humanista, solidária, democrática conduzem justamente ao enunciado que corrobora a urgência de os sistemas escolares terem de evoluir e melhorar o seu desempenho social.

É certo que “a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega.” (Nóvoa, 2005, p. 15). A inadaptação da realidade escolar ao mundo para além dos muros da escola torna-se cada vez mais notória. Berlinguer (2017) afirma: “je suis convaincu qu’un des plus gros problèmes aujourd’hui pour le développement du pays est que son école est inadaptée” (p. 34). Isto porque “La vieille école (...) est devenue artificielle et a perdu tout naturel” (id. Ibid., p. 33). O sistema tradicional escolar que sobrevive, ainda, hoje, tornou-se anacrónico. Efetivamente, “Telle qu’elle a été préservée, l’instruction n’assume plus son rôle: elle n’assure ni assez de qualité ni assez d’équité. C’est pour cela qu’elle doit être radicalement transformé.” (Berlinguer, 2017, p.36).

Alves e Baptista (2018) afirmam que “Os modelos atuais estão (...) desadequados dos tempos incertos e *líquidos* em que vivemos. É urgente (re)olhar a escola com espírito aberto e responsável” (p. 130).

Esta perspetiva de que a escola não tem cumprido a sua função é também defendida por Alves (2011), lembrando que:

Quase toda a gente sabe que o modelo de organização escolar tem prestado relevantes serviços à sociedade e às pessoas. Mas, nas últimas décadas, com a escolarização de massas, tem tido dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. (p.1)

Perrenoud (2001), referindo-se a reformas curriculares, defende que tais reformas “não seriam necessárias se a escola cumprisse as suas promessas, se os saberes escolares, uma vez adquiridos, fossem transferíveis (...) e se tornassem um recurso para a vida (...)” (p. 17).

Defendendo a reestruturação do modelo organizacional, através da reinvenção da *gramática escolar*, Cabral (2017) afirma que o modelo “que tem servido de palco à ação educativa nas nossas escolas tem impedido (...) o cumprimento da promessa de uma escola para todos (...)” (p. 75).

Recentemente, Santos Guerra (2018) defendeu que a mudança, a inovação na escola não é conveniente, mas antes absolutamente imprescindível, referindo que “Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido” (Santos Guerra, 2008, p. 22). A escola, defende o mesmo autor, não pode permanecer ancorada a velhas conceções, a velhas práticas, em dinâmicas obsoletas, uma que vez que naturalmente “Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. También cambian las personas. Las necesidades, las condiciones, las expectativas de los alumnos y de las alumnas son cambiantes” (id. Ibid., p. 23), assumindo, assim, o lema “innovar o morir” (Santos Guerra, 2018).

Na verdade, desde os finais do século XIX que o sistema tradicional de instrução de massas, surgido como resposta à universalização da escola no contexto da crescente industrialização, é criticado. A lógica escolar da industrialização – todos os alunos devem aprender o mesmo, ao mesmo ritmo e do mesmo modo – foi contestada desde cedo, por exemplo, pelos pedagogos da Escola Nova (Dewey, Decroly, Claparède, Montessori). Vários movimentos pedagógicos ao longo do século XX (Neill, C. Rogers, Freinet, Kilpatrick, Freinet...) afirmavam, através de iniciativas profundamente inovadoras no seu contexto, que a escola deveria centrar-se no aluno e desenvolver-se na premissa de que o aluno é o protagonista da sua aprendizagem - em sequência dos seus fundamentos filosóficos, sociais e pedagógicos. Apesar da

existência de iniciativas inovadoras desde os finais do século XIX, estas nunca conseguiram alterar o sistema escolar de algum país no seu todo. A continuação da instrumentalização da escola após a 2ª Guerra Mundial como um meio de desenvolvimento económico, num contexto de massificação do ensino, contribuiu para a consolidação do modelo de escola que hoje conhecemos.

No entanto, temos assistido atualmente a uma forte tendência que defende que é imperativa a inovação escolar. Isto acontece, pois as novas exigências - sociais, económicas, tecnológicas – do mundo atual não encontram respostas no tradicional sistema educativo. O processo da inovação educativa tem sido, efetivamente, um caminho para responder às necessidades do mundo, da sociedade atual.

No entanto, e apesar da defesa da mudança em educação, poderemos constatar um *olhar desencantado* (Bolívar, 2007) sobre essa mudança.

As múltiplas reformas levadas a cabo por vários sistemas de ensino nos últimos quarenta anos do século XX, em resposta à crise da educação e às suas críticas, pretendiam democratizar o acesso à educação, combater o insucesso, melhorar a eficácia e a qualidade do sistema educativo.

No entanto, usando as palavras de Hargreaves & Fink (2007), “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11).

Barroso (2001), afirmando que a maioria das reformas educativas falhou nos seus propósitos, defende que essas propostas de reforma não assentavam no cerne da escola e da ação pedagógica na sala de aula, não sendo, então, de admirar “a sensação de que tenham sido tantas as *mudanças* e tão poucas as *diferenças*, principalmente ao nível do núcleo duro do funcionamento quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula.” (p. 64). O mesmo autor (Barroso, 2001) defende que as bases da organização da escola têm permanecido estáveis ao longo dos tempos. As mudanças que *abanam* com as estruturas organizacionais (maneira como se organiza o espaço e o tempo; o modo de agrupar os alunos; a forma de organização do conhecimento em disciplinas...) são muito poucas.

Canário (2005), referindo-se ao insucesso das inúmeras reformas ensaiadas na generalidade dos sistemas educativos a nível mundial a partir dos anos 60, aponta que as explicações para esse insucesso foram divergindo ao longo do tempo: numa

primeira fase, as propostas da explicação relacionaram-se com conceitos de resistência à mudança, “as escolas e os professores não mudam porque resistem à mudança”, ou seja, “o falhanço das reformas era, em larga medida, imputado aos destinatários” (Canário, 2005, p. 93); numa segunda fase, ficou evidente a importância das dinâmicas que na escola comandam e regulam os ritmos e a natureza das mudanças, tendo ficado “mais claros os limites da acção coerciva da administração para impor soluções *racionais* concebidas em gabinete e construídas a partir de processos *experimentais*” (id. Ibid., p. 93). Nas palavras de Canário (2005),

a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos actores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efectivas, se houver produção de inovações nas escolas (Canário, 2005, p. 95).

Se obviamente “as mudanças em educação não ocorrem simplesmente aos ritmos dos ofícios burocráticos, nem apenas sob as orientações dos oficiais superiores” (Lima, 2011, p. 174), então a mudança educativa será sempre um processo longo, contínuo, persistente, árduo, até porque “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (Nóvoa, 1988, p.8).

Esta perspectiva de que a mudança decretada, imposta não tem impactos significativos na organização escolar é também defendida por Sebarroja (2001), referindo que as propostas que vêm de fora, sem a implicação e participação dos professores, irão de uma maneira geral circunscrever-se a “mudanças secundárias (...) que em pouco alteram o sentido do conhecimento, as relações quotidianas entre aqueles que ensinam e aprendem e a cultura docente” (id. Ibid., p. 26). Relativamente à perspectiva que defende que, por vezes, são necessárias propostas, estímulos externos por parte da administração (o eventual “caminho para despertar um corpo docente excessivamente adormecido” (id. Ibid., p. 27), Sebarroja (2001) alerta para o facto de ser necessário analisar-se “até que ponto as hipotéticas inovações que possam ser geradas são reais e credíveis e perduram no tempo”, chegando mesmo a afirmar que “(...) as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente” (id. Ibid., p. 27).

Nesta linha de pensamento, Bolívar (2003) defende que só se poderá alterar a cultura de escola (formas habituais e consolidadas de trabalhar) se as mudanças nascerem de dentro e tornarem a escola capaz de desenvolver a sua própria cultura inovadora, através nomeadamente da implicação dos professores num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas – a escola que aprende e se desenvolve.

Na mesma esteira, Cabral (2018) defende que as políticas educativas que mais favorecerão a inovação pedagógica e a melhoria das aprendizagens “serão aquelas que tenham em conta que é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, gerando a implicação de um número expressivo dos que a irão operacionalizar, monitorizar, avaliar e reconceitualizar.” (p. 11)

Na perspetiva de Perrenoud (2002), as reformas nos sistemas educativos perdem o seu sentido, nada alterando, quando não assentam nas *mudanças de terceiro tipo* – relacionadas diretamente com as práticas pedagógicas. O impacto da mudança é muito ténue quando a mudança se alicerça nas reformas estruturais - *mudanças de primeiro tipo* – e nas reformas de currículo – *mudanças de segundo tipo*. Na mesma obra, o autor defende ainda que a escola não mudará contra a vontade dos seus atores ou fá-lo-á apenas superficialmente, até porque “um ministro pode mudar os textos por decreto, mas não os procedimentos” (id. Ibid., p. 101). A mudança em larga escala terá que ter efetivamente em conta a mudança desenvolvida no terreno, através de uma *pilotagem negociada*, se se pretender “sair da lógica absurda segundo a qual o corpo docente e uma parte dos quadros pensam (...) que basta baixar-se, na altura certa, para resistir aos fantasmas reformadores de um ministro de passagem” (id. Ibid., p. 101).

Focando o olhar a partir do início deste novo milénio, podemos, então, partilhando a visão de Bolívar (2007), evidenciar que o fracasso das estratégias de mudança *top-down* (uma primeira vaga) motivou a reestruturação da estratégia delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade da melhoria – *bottom-up* – (uma segunda vaga). Atualmente, todavia, o redesenho organizativo aponta o foco na aprendizagem dos alunos e no rendimento da escola, condições *sine qua non* para se poder falar de melhoria ou qualidade educativa – uma terceira vaga. Assim, as dicotomias centralização vs. descentralização, *top-down* vs. *bottom-up*, pressão vs. compromisso, igualdade vs. equidade dissolvem-se, dando origem a uma nova perspetiva: uma coerência e um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema,

numa lógica de uma mudança sustentável (Bolívar, 2007). Esta nova perspectiva da mudança educativa será fulcral na reinvenção do sistema educativo, assumindo-se como base que a “sustentabilidade da mudança e da liderança educativa é tridimensional – ela possui profundidade, amplitude e durabilidade” (Hargreaves e Fink, 2007, p. 37).

Tendo-se, na verdade, percebido a ilusão sobre a capacidade de reformas *top-down* para provocarem a melhoria da escola (Hopkins, 2013), uma outra perspectiva foi sendo construída. As estratégias centralizadas de melhoria do sistema educativo, não tendo conseguido transformar o núcleo duro da melhoria – a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem – deram lugar a “una baja regulación normativa mediante una amplia autonomía y, en su lugar, un control de los *productos* por evaluaciones externas” (Bolívar, 2017, p. 8).

Defende-se, hoje, “a new professional accountability model”, no qual “internal accountability must *precede* external accountability if lasting improvement in student achievement is the goal” (Fullan, Rincón-Gallardo, Hargreaves, 2015).

O papel que poderão desempenhar as estratégias políticas de melhoria das reformas em grande escala estará dependente da construção da capacidade institucional e de aprendizagem organizativa de cada escola – potenciar a capacidade interna das escolas –, sendo que a mudança deverá ter impactos na aprendizagem dos alunos, de todos os alunos (Bolívar, 2017).

Assim sendo,

un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un equilibrio entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora. Esta se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de todo el alumnado y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos, formación del profesorado o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo. (Bolívar, 2017, p. 9).

Na senda do mesmo autor, na fase da inovação e da melhoria em grande escala em que nos encontramos atualmente, dever-se-á promover *estratégias laterais* (com estruturas de apoio ao trabalho das escolas), e não pressionar ou prescrever externamente para a melhoria interna, nem tão pouco delegar ingenuamente às escolas a responsabilidade dessa melhoria. (Bolívar, 2017).

A capacitação interna das escolas como elemento fundamental no processo de mudança é também defendida por Schleicher (2018), associado a outros elementos-chave, tais como o envolvimento dos professores na concepção da reforma, introdução de projetos-piloto e avaliação contínua.

Mas, existindo hoje, um amplo aumento da investigação e conhecimento sobre o que funciona no processo de reforma, de mudança, de melhoria educativa, por que razão os planos de reforma continuam a falhar ou a serem tão difíceis de alcançar substancialmente?

Schleicher (2018) responde à indagação:

The laws, regulations, structures and institutions on which policy makers tend to focus when reforming education are just like the small, visible tip of an iceberg. The reason why it is so hard to move education systems is that there is a much larger, invisible part under the waterline. This invisible part is composed of the interests, beliefs, motivations and fears of the people who are involved. This is where unexpected collisions occur, because this part tends to evade the radar of public policy. (Schleicher, 2018, p. 204)

O mesmo autor defende que a reforma educacional apenas irá acontecer se os educadores a implementarem e dela se apropriarem. Será fundamental, então, a cooperação dos docentes, até porque “They can easily undermine reforms in the implementation phase, while blaming policy makers for having attempted misguided reforms in the first place.” (id. Ibid., p. 206)

4. Problema de investigação, questões e objetivos

O presente projeto de investigação parte da ânsia de compreender a abordagem das organizações escolares, em seguimento das recentes orientações legais, ao problema da falta de garantia do direito ao sucesso educativo e a melhores aprendizagens de todos e de cada um dos alunos.

Hoje, em pleno século XXI, a escola depara-se, e cada vez mais, com um mundo caracterizado pela diversidade, situação esta impossível de harmonizar com a uniformidade naturalizada dos processos educativos.

Se o sistema de “escola única”, caracterizado pela unicidade educativa e pela preocupação de um “ensino para todos”, não chegou a cumprir totalmente a sua

promessa de igualdade aquando do momento da sua criação (na verdade, a “escola de massas” conduziu à constatação da desigualdade no interior da escola, por esta não ter mudado estruturalmente, seguindo a organização que, no passado, servira um público tendencialmente homogéneo), por que razão haveria de ser eficaz um tal sistema na sociedade atual - divergente, caracterizada por mudanças constantes?

O problema central assenta no facto de a uniformidade de processos pedagógicos e institucionais, que suportaram a massificação do ensino, ter sido e continuar a ser a resposta dada a uma realidade social caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação tem vindo a impedir o cumprimento do serviço público de uma escola democrática, justa, inclusiva, libertadora e tem vindo a contribuir, igualmente, para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Neste sentido, o caminho a seguir deverá assentar em práticas que assegurem que a escola seja justa para com cada aluno, que o processo de escolarização faça sentido na vida das pessoas que são os alunos. Sendo que a igualdade de oportunidades não é “dar” o mesmo a todos, mas “dar” a cada um o que precisa, dever-se-á, então, construir modelos escolares flexíveis, dinâmicos, personalistas e que estejam ao serviço do desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões.

A forma de responder à natural heterogeneidade dos alunos na escola, num mundo de profundas transformações, passará, assim, pela criação de sistemas flexíveis de organização educativa, os quais darão oportunidade para o efetivo desenvolvimento do sucesso escolar e sobretudo educativo. A autonomia e flexibilidade curricular nas escolas poderá ser entendida como a forma/o meio para um fim - fazer com que todos os alunos (e cada um) aprendam.

As mais recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, através da realização de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências mais complexas, preparando os alunos para a incerteza do futuro.

No entanto, esta preocupação com a promoção do sucesso e melhoria das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, estando atualmente no centro das preocupações educativas, não é algo novo. Efetivamente, desde a criação de Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), vários foram os

programas de promoção do sucesso escolar legislados. Por outro lado, os conceitos de *autonomia*, de *gestão*, de *flexibilidade*, relacionados com o trabalho do professor e das escolas sobre o currículo, não são novos também em Portugal (relembre-se a Reorganização Curricular de 2001), conceitos esses, todavia, não apropriados na prática e na cultura dos docentes.

Efetivamente, e apesar de sucessivos planos e políticas, nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. O problema, portanto, mantém-se. Consequentemente, o caminho da mudança trilhado, sendo malsucedido, tem de ser questionado.

A problemática da nossa investigação assenta, assim, na necessidade de compreender se as respostas normativas decretadas, a organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes, numa palavra se a *gramática escolar* instituída na ação concreta cumpre as promessas enunciadas.

Conduziremos a nossa investigação, a partir da seguinte **questão de partida**:

Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?

Para compreendermos mais eficazmente o problema que nos propomos estudar, apresentamos também algumas **subquestões**, a saber:

- . que alterações existiram nos documentos de planeamento da ação educativa ao nível da organização (nível institucional, intermédio e operacional)?
- . que opções curriculares foram assumidas nos diferentes anos de escolaridade?
- . que diferentes formas de organização de trabalho dos docentes foram adotadas?
- . que diferentes formas de organização de trabalho dos alunos foram adotadas (variáveis do espaço e do tempo curricular)?
- . que perceções têm os alunos, professores e órgãos diretivos sobre o impacto nos modos de ensinar e fazer aprender os alunos?

- . que percepções têm os alunos, professores e órgãos diretivos sobre o impacto nos resultados escolares e educativos e nas aprendizagens dos alunos?
- . que resultados (taxas de transição, abandono, aprovação, qualidade do sucesso...) podem ser imputados aos novos enquadramentos normativos e organizacionais?
- . que acompanhamento/monitorização de proximidade existiu/existe junto das lideranças e dos professores (formação contínua; assessoramento formativo)?
- . que processo existe de avaliação continuada interna das mudanças que se estão a produzir e dos fatores facilitadores e dos obstáculos?
- . que procedimentos existem para troca/partilha de experiências e de aprendizagens (redes de escolas)?

Apresentados o problema e as questões de investigação, importa, ainda, sistematizar aqui os objetivos do nosso estudo:

1. Identificar e caracterizar, na configuração local da escola, a (re)apropriação das orientações da legislação escolar relativa à AFC, na perspetiva da escola como “*locus* de reprodução” e como “*locus* de produção” (Lima, 2011, 2014), nas seguintes variáveis:

- . organização do tempo dos alunos e do tempo dos professores;
- . organização dos espaços e agrupamento dos alunos;
- . modos de ensinar e de aprender (modos de trabalho docente, gestão do currículo, modos de trabalho pedagógico, estratégias de ensino, estratégias de avaliação das aprendizagens).

2. Identificar as consequências das medidas da AFC na *gramática escolar* (organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes), nos resultados escolares e nas aprendizagens dos alunos.

3. Identificar as áreas temáticas e modalidades de formação profissional no contexto da AFC.

4. Verificar os mecanismos de sustentabilidade da mudança (avaliação continuada das mudanças; redes de escola).

5. Metodologia

O estudo que nos propomos realizar insere-se num paradigma qualitativo interpretativo, uma vez que nos centraremos na descrição e compreensão de um fenómeno - *“Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?”*

Efetivamente, pretendemos compreender aprofundadamente uma realidade específica e singular – a forma como a organização escolar se apropria de orientações normativas, através do estudo de duas organizações escolares específicas.

Abordaremos, então, a nossa investigação com uma “perspetiva humanista-interpretativa” (Almeida e Freire, 2017), pois

A realidade psico-educativa é percebida como (...) dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. (...) A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. (id. Ibid., p. 17)

Segundo as modalidades de investigação propostas por Afonso (2014), realizaremos um estudo naturalista, definida pelo autor como sendo “Uma investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (p.43). O mesmo autor distingue três tipos de estudos naturalistas (descritivos /correlação/ causais e comparativos), sendo que o nosso será um estudo descritivo, pois a natureza da nossa investigação “prende-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador” (id. Ibid., p. 43). O nosso estudo será construído com base em informação qualitativa e quantitativa.

Uma vez que temos como intenção de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74), iremos optar por um estudo de caso.

Segundo a tipificação de estudos de caso proposta por Stake (2005, p. 445) – intrínseco, instrumental e múltiplo -, propomos realizar um estudo múltiplo isto porque os “casos” serão estudados com interesse de compreender um fenómeno geral. Na verdade, a nossa finalidade assenta na compreensão aprofundada de uma questão/problema, sendo o nosso interesse externo aos casos. Acreditamos que a compreensão da problemática será mais aprofundada se analisarmos mais do que uma realidade escolar.

A especificidade da nossa problemática implicará certamente “a adoção de uma perspectiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas” (Afonso, 2014, p. 76), complexidade essa que “impõe uma perspectiva interdisciplinar onde é difícil respeitar fronteiras e se torna indispensável o recurso a modelos ou esquemas conceptuais oriundos das várias ciências sociais.” (id. Ibid., p. 76)

Tendo consciência que a complexidade da situação a estudar e o pluralismo das abordagens poderá acarretar ambiguidade da comunicação, propomo-nos proceder à “utilização da *triangulação* (...) controlando a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (id. Ibid., p. 76-77). O processo de triangulação responderá, assim, a dois objetivos:

- . clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída;
- . identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.

Sousa (2009) refere que “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p. 173), observando-se o mesmo fenómeno de pontos diferentes.

Uma vez que procuraremos os encontros e os desencontros entre as políticas educacionais nacionais e as políticas organizacionais da escola (de âmbito geral e específico), teremos que realizar o estudo da organização escolar em ação, o que implicará

uma capacidade de mediação analítica, permitindo estabelecer articulações, mesmo que débeis, entre olhares distintamente ancorados do ponto de vista da escala de observação,

bem como da maior ou menor amplitude das interações sociais, dos fenômenos de poder, etc. (Lima, 2011, p. 155)

Selecionado e clarificado, então, o objeto de estudo – compreender a forma como duas escolas públicas se apropriaram das orientações do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, nomeadamente compreender as implicações deste nas práticas educativas – procederemos à sua observação e análise na sua complexidade, “de forma contextualizada e dinâmica, recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade” (Amado, 2017, p. 127).

Seguindo esta estratégia, iremos recorrer a diversos modos de produção de dados, usando diferentes técnicas, e assegurar a multiplicação de fatores de produção dos dados, tais como pesquisa arquivística/análise documental (legislação; documentos internos da escola; relatórios do Ministério da Educação e da OCDE relativos à implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular); observação (diário de campo); entrevista semiestrururada (Diretor e a dois Diretores de Turma); “focus group” (dois grupos de 7 alunos); inquérito por questionário (professores e alunos – amostras representativas)

O nosso objeto de estudo será a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho em duas escolas públicas do concelho do Porto, concelho selecionado por motivos de conveniência de proximidade. Iremos optar por duas escolas com contextos sociais e culturais distintos, de forma que a classe social de proveniência dos alunos possa constituir uma característica contrastável.

Tentaremos, assim, encontrar e interpretar as eventuais diferenças dos efeitos da aplicação do referido decreto-lei na ação organizacional escolar, na ação dos professores e na aprendizagem dos alunos das duas distintas escolas.

6. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L. S., e Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.

- Alves, J. M., & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In *EDUCA International Catholic Journal of Education*, 4, pp. 127-143
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso (Eds.), *O século da escola – entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Berlinguer, L. (2017). *Ré-inventer L'école – une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris: éditions Fabert.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: Leite, C.; Lopes, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. (pp.13-50). Porto: Edições Asa.
- Bolívar, A. (2017). School improvement: current lines of research. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.
- Cabral, I. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform, *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Revista Aprender*, 6, pp.5-9 *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2018). Innovar o Morir. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.) *Escola e Mudança – construindo autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – os desafios essenciais* (pp.20-43). Porto: Universidade Católica Editora.
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.