



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
**I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**

VOL. I – CONFERÊNCIAS E INTERVENÇÕES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. I – CONFERÊNCIAS E INTERVENÇÕES

Porto

Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: António Bolívar, João Barroso, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, José Verdasca, Leonor Torres, Márcia Cappellano dos Santos, Rosanna Barros

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa – Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-96186-9-5

Editor: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

LIDERANÇAS MAIS PROFISSIONAIS E MELHORIA DAS ESCOLAS

JOSÉ MATIAS ALVES

(Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa)

RESUMO

Nesta comunicação sustentam-se as teses seguintes: i) as escolas são organizações hipercomplexas; ii) esta hipercomplexidade foi acentuada com o processo de agregação generalizada das escolas; iii) a hipercomplexidade coloca desafios acrescidos às lideranças das escolas; iv) por outro lado, os diretores das escolas veem-se enredados entre a subordinação hierárquica aos poderes centrais e a subordinação democrática ao conselho geral; v) as políticas de delegação de competências nos municípios vêm instituir novos modelos de governança implicando simultaneamente os poderes centrais, os poderes locais e os poderes das escolas.

Neste cenário, defende-se uma profissionalização da gestão das escolas e dos agrupamentos através da criação de uma carreira própria que empodere os diretores e lhes possibilite uma maior capacidade de autorização e intervenção.

Palavras-chave: escola, gestão, profissionalização, governança

Esta comunicação pretende discutir as vantagens de uma elevação geral do padrão de profissionalização das escolas, nomeadamente ao nível da direção e gestão, e organiza-se em torno dos seguintes tópicos: o que é a escola, na sua identidade e singularidade, que fatores a tornam numa organização única e que por isso exigem respostas específicas em termos de organização, direção e gestão; o que entendemos por profissão e quais as suas características essenciais; qual o perfil dos professores que em 2015 exercem as funções de diretor e subdiretor; que tipos de profissão/modos de gestão são equacionáveis tendo em conta a singularidade da organização escolar; que argumentos se podem mobilizar a favor de uma profissionalização da direção/ gestão das escolas; e, por fim, que questões relacionadas com a inovação e a mudança nas escolas poderá elevar a qualidade das aprendizagens dos alunos, dos profissionais da educação e gerar sinergias resultantes de uma ação territorialmente inserida.

1. IMPRESSÕES DIGITAIS DA ESCOLA

Para enunciarmos um retrato breve do que é a escola enquanto organização e instituição recorreremos a Miguel Santos Guerra que nos traça o respetivo perfil político e sociológico (Santos Guerra, 2001). Assim, como primeira característica singular, o autor sustenta que a escola, mais do que um sistema normativo, um espaço, uma estrutura, **é um universo de significados**. De facto, a escola é, em larga medida, uma multiplicidade de interações, culturas, interesses, linguagens, crenças, valores, mitos que regulam o comportamento dos seus membros, dos atores que constituem uma “quase-comunidade” educativa¹.

¹ Com esta expressão queremos significar que a escola, ao contrário do dizem os normativos, não é uma comunidade educativa porque os diferentes elementos que supostamente a constituem (professores, alunos, pais...) não comungam dos mesmos valores educacionais, dos mesmos interesses, das mesmas preferências, não havendo, por isso um denominador comum que possibilite a congregação das vontades em direção a um horizonte comum. Será uma “quase comunidade” se houver sentidos emergentes e trabalho que vá construindo essa possibilidade.

E os significados não são dados *a priori* mas sim construídos pelas pessoas, pelos modos como elas veem a realidade educacional e como interagem uns com os outros. Conhecer a escola e querer nela intervir em termos de direção e gestão requer o conhecimento sobre estes modos de produção/atribuição de significados por parte dos professores, mas também dos alunos, dos funcionários e dos pais.

Um segundo elemento caracterizador tem a ver com o facto de a escola ser **uma instituição forçada para os alunos**. Este traço distintivo é da maior importância para a direção escolar. De facto, a obrigação de frequência escolar coloca desafios complexos de equacionar e de gerir. Ter na escola n alunos que não querem lá *andar*, que não querem aprender o que é suposto ensinar, coloca aos responsáveis da organização e aos professores o maior dos problemas que é o de ensinar quem não quer aprender. E isto porque o *verbo aprender não suporta o imperativo – ninguém pode ordenar, ‘aprende isto ou aquilo’, se a pessoa não quiser – ninguém pode aprender na vez do outro*. Por isso, a obrigatoriedade da frequência escolar durante 12 anos coloca em cima da mesa o sentido e a eficácia dessa obrigação, colocando a organização escolar numa situação complexa, pois, muitas vezes não possui os meios para atender à diversidade que é obrigado a acolher.

Um terceiro elemento relaciona-se com o facto de a escola ser **uma instituição heterónima, com múltiplas e minuciosas prescrições**. Embora a retórica política e normativa da autonomia se venha sucessivamente enunciando desde 1989, com o célebre Decreto-Lei n.º 43/89 - em sucessivos despachos que todos os anos decidem como é as escolas hão de exercer a dita autonomia, essa bandeira nunca passou de uma mitificação. As escolas (em termos gerais) sempre foram tratadas (e deixaram-se tratar) como entes subordinados, inseridos na longa cadeia de montagem do comando e do controlo. Esta subordinação torna a ação dirigente particularmente complexa pois dada a diversidade de contextos, as situações-problema não são passíveis de ser previamente tipificadas e *resolvidas*. Ser diretor de uma escola é agir de modo *díptico* (Lima, 1992): ora cumpre a norma ora a reinventa para poder responder com justeza e/ou eficácia.

Um quarto elemento tem a ver com a circunstância da escola ser uma **instituição com uma enorme pressão social**. No quadro de uma fragilidade de respostas familiares e sociais, de uma precariedade sem precedente nos vínculos laborais, de um aumento expressivo do desemprego jovem e dos níveis de pobreza, tudo se pede à escola: que instrua, socialize, estimule, acolha, guarde, parqueie; que responda a todas as novas necessidades socialmente identificadas; que eduque para a saúde, para uma sexualidade responsável, para uma circulação rodoviária segura, para uma vida ecológica, para um ambiente sustentável, para a prevenção do tabagismo e das diversas toxidependências.... Enfim, tudo o que é problema deve ser resolvido pela escola, mesmo se essas responsabilidades sejam, em primeira instância, da família, dos centros de saúde, das autarquias, das instituições de solidariedade social....

Ora, este excesso pode rapidamente virar-se contra a instituição escolar se esta, pela pressão e urgência da realidade, se desfocar da sua missão primeira que não pode deixar de ser a de ensinar (a de fazer aprender) todos os conhecimentos que são a pedra angular da inclusão social.

O desafio que neste contexto se coloca à escola e à direção é o de, sem deixar de ser *uma casa de humanidade* e de vínculo social, ser sobretudo uma casa de aprendizagem, implicando a todos neste desafio que emancipa e liberta.

O quinto traço característico da instituição/organização escolar tem a ver com a natureza dos seus objetivos, em regra **complexos, ambíguos e contraditórios**. Tem de educar para cidadania e para a competitividade; para a criatividade e para a reprodução; para a solidariedade e para a “lei da selva”; para a

igualdade de sucesso e para a seleção; para a “paz” e para a “guerra”; para a comunhão e para solidão. Esta compresença de finalidades opostas gera dinâmicas de perda de sentido e uma entropia difícil de gerir.

A sexta característica que singulariza a escola é a de ser **um sistema debilmente articulado** (Weick, 1976). De facto, existe uma débil a articulação vertical e horizontal do currículo; uma débil a articulação entre o currículo prescrito, praticado e aprendido; uma frágil relação entre as finalidades e as funções da escola; uma débil a relação entre o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Atividades; uma débil a articulação intra departamentos e grupos. A segmentação de espaços, tempos, conhecimentos completa a lógica dispersiva de um sistema difícil de gerir.

A sétima caraterística relaciona-se com o **currículo oculto** da escola. O modo como se organiza o espaço, o tempo, os grupos de alunos, se distribui o serviço docente, se organiza o apoio pedagógico, a ação disciplinar; o modo de ser e de parecer... tem forte impacto nas disposições dos alunos..., dos professores, dos funcionários não sendo imediatamente visível.

Sendo a escola um universo de pessoas em interação, move-as um complexo jogo de poderes, interesses, valores, ideologias tendencialmente em divergência e em conflito. Esta **micropolítica interna** (Ball, 1989) é constitutiva da ordem escolar sendo um desafio: “el director debe lograr y mantener el control (el problema del domínio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración). (Ball, 1989, 93). Em múltiplas situações esta micropolítica vem ao de cima: o modo como se graduam profissionalmente os professores, se distribui o serviço docente, se alocam os professores a cursos e turmas, como se escolhem os manuais... .

Para além da complexidade, a escola está condenada a usar uma **tecnologia problemática** pois não há um melhor modo universal de ensinar os alunos. A organização do sistema escolar bem decreta que é *possível ensinar todos os alunos como se eles fossem um só* (Barroso: 2001), o currículo bem se organiza *de tamanho único e pronto a vestir* (Formosinho: 1987) e o velho sonho de uma *didáctica magna, esse tratado universal de ensinar tudo a todos* (Coménio: 1976 (1657)) continua a persistir sobre roupagens diversas. No entanto, sabe-se que os alunos têm inteligências múltiplas, ritmos e estratégias de aprendizagens diversas; os diagnósticos são difíceis e imprecisos; a justeza da ação pedagógica é arriscada; ignoramos *a Zonas de Desenvolvimento Proximal* de cada um dos alunos (e mesmo que a soubéssemos, seria impraticável...); o modo de fazer aprender cada um dos alunos é problemática².

A décima caraterística diz-nos que **a escola é muito determinada por culturas profissionais díspares, ‘quase-autónomas’, desarticuladas, solitárias, desconexas, balcanizadas**. Gerir, sintonizar, fazer convergir estas culturas é um trabalho de elevada exigência que aconselha uma especialização e uma dedicação plena. Fazer coexistir na mesma pessoa a possibilidade de exercício, em regime de alternância, de duas profissões de elevada exigência e complexidade e que exige uma formação continuada e permanente é uma prática de elevado risco que pode gerar efeitos nocivos quer na docência quer na gestão das escolas.

Por fim, enuncia-se a tendência **de uma territorialização das políticas educativas onde as autarquias, as instâncias públicas locais, as diversas instituições que operam no território emergem na construção de um projeto educativo local (plano estratégico educativo municipal)**. E neste contexto, a direção escolar (e as escolas) tem de ganhar mais voz, projeção e prestígio.

² Esta é uma analogia sugestiva mas que está longe de poder ser universalizada dada a especificidade do modelo escolar: “Aprender, como na Medicina, a fazer diagnósticos e saber o que faz falta a uma criança, em vez de a empurrar da escola, em vez de a excluir da sociedade. Os médicos não podem fazer isso. Os professores também deviam ser proibidos de o fazer no plano da deontologia. Têm é de aprender a conhecer os alunos, e aprender com eles a construir as suas aprendizagens, que seria o equivalente a construir a sua saúde.” (Sérgio Niza, 2012).

2. CARACTERIZAÇÃO GENÉRICA DOS PROFESSORES QUE EXERCEM AS FUNÇÕES DE DIRETOR/SUBDIRETOR

Para se conhecer o tempo de permanência no exercício das funções diretivas, quisemos saber há quantos anos exercem as funções de diretor ou subdiretor. Segundo o MEC, os dados disponíveis (e que não permitem uma desagregação do parâmetro *superior a 5 anos*) ilustram que muitos destes professores exercem há longo tempo a função diretiva, numa espécie de ofício sem profissão.

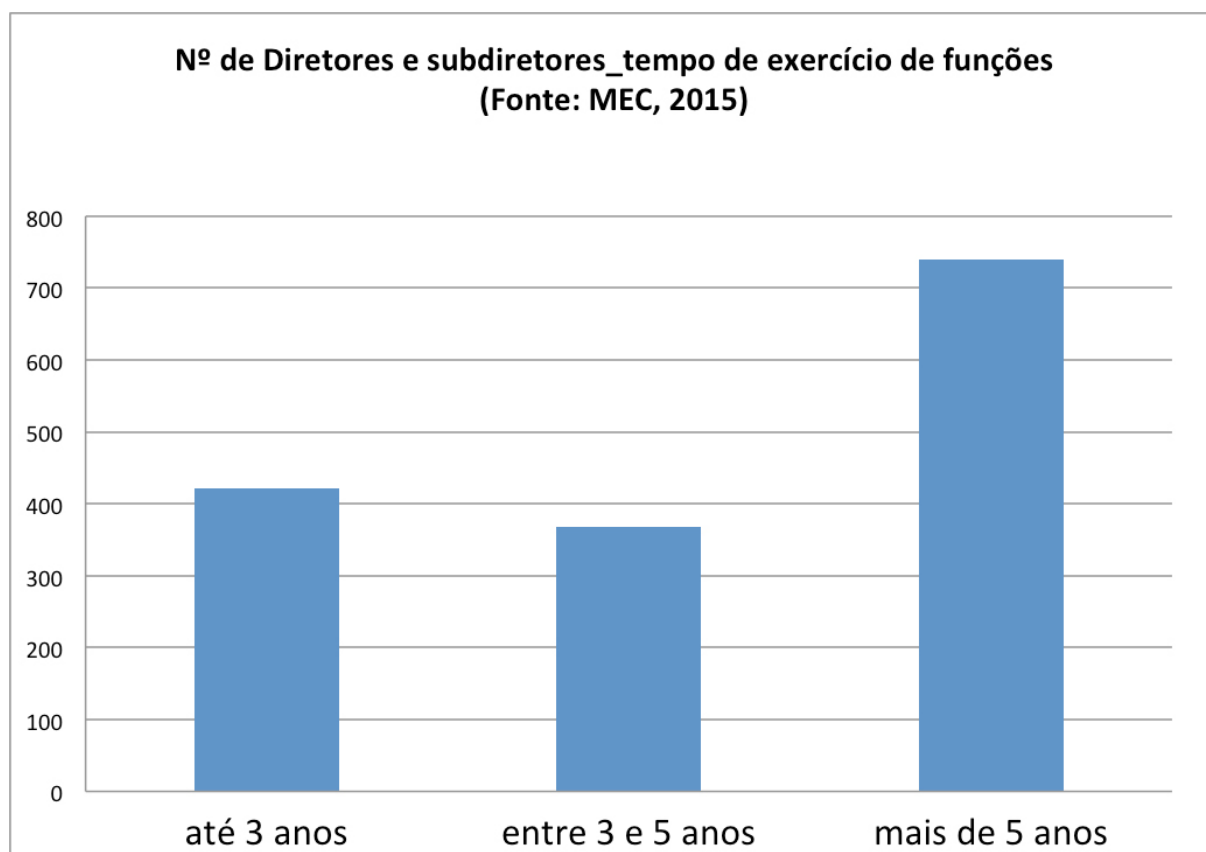


Gráfico 1: Tempo de exercício de funções de diretores e subdiretores (Fonte: MEC, 2015)

Como se observa, quase metade dos dirigentes exerce a função há mais de 5 anos, sendo expectável que um número expressivo esteja em função há 10 ou mais anos.

O gráfico seguinte fornece-nos uma imagem da distribuição destes dirigentes escolares, por região e sexo. Como seria expectável, os homens estão sobrerrepresentados tendo em conta a distribuição dos docentes por género. De qualquer modo, na região de Lisboa e Vale do Tejo, mantendo-se a desproporção o número de mulheres é superior ao dos homens.

A permanência na função diretiva, na categoria com *mais de 5 anos*, segue a tendência geral, mantendo a região de LVT um maior número de mulheres com mais experiência de gestão.

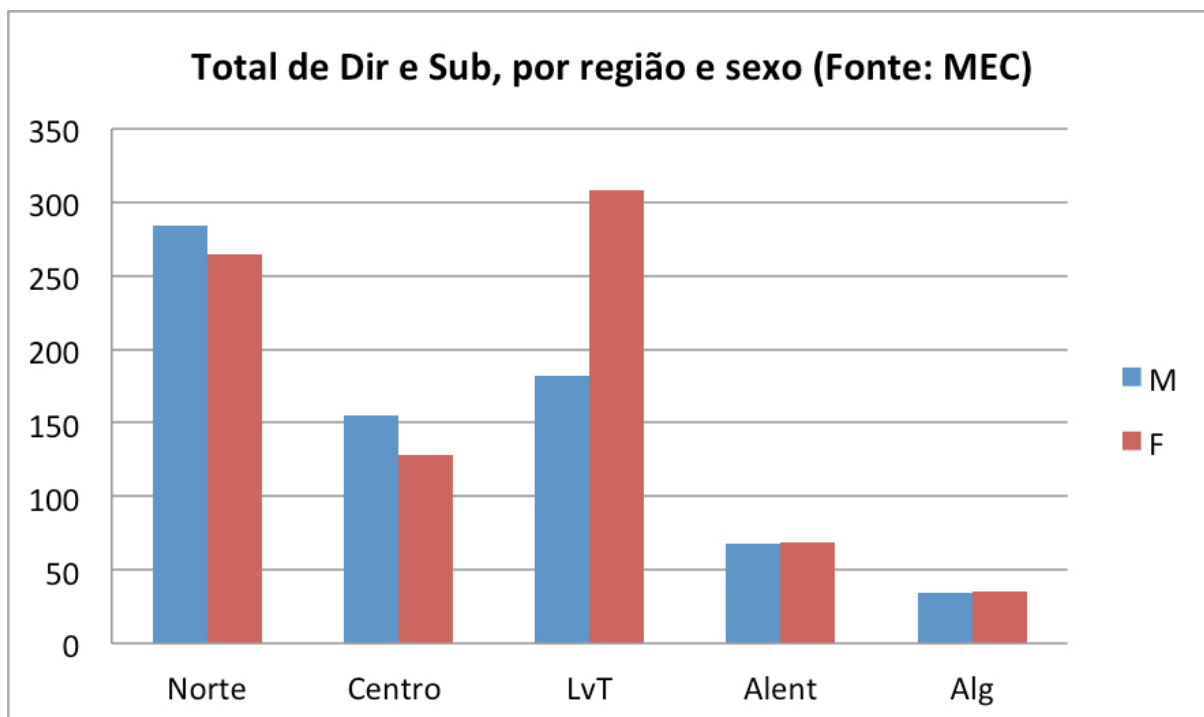


Gráfico 2: Total de diretores e subdiretores, por região e sexo. (Fonte: MEC, 2015)

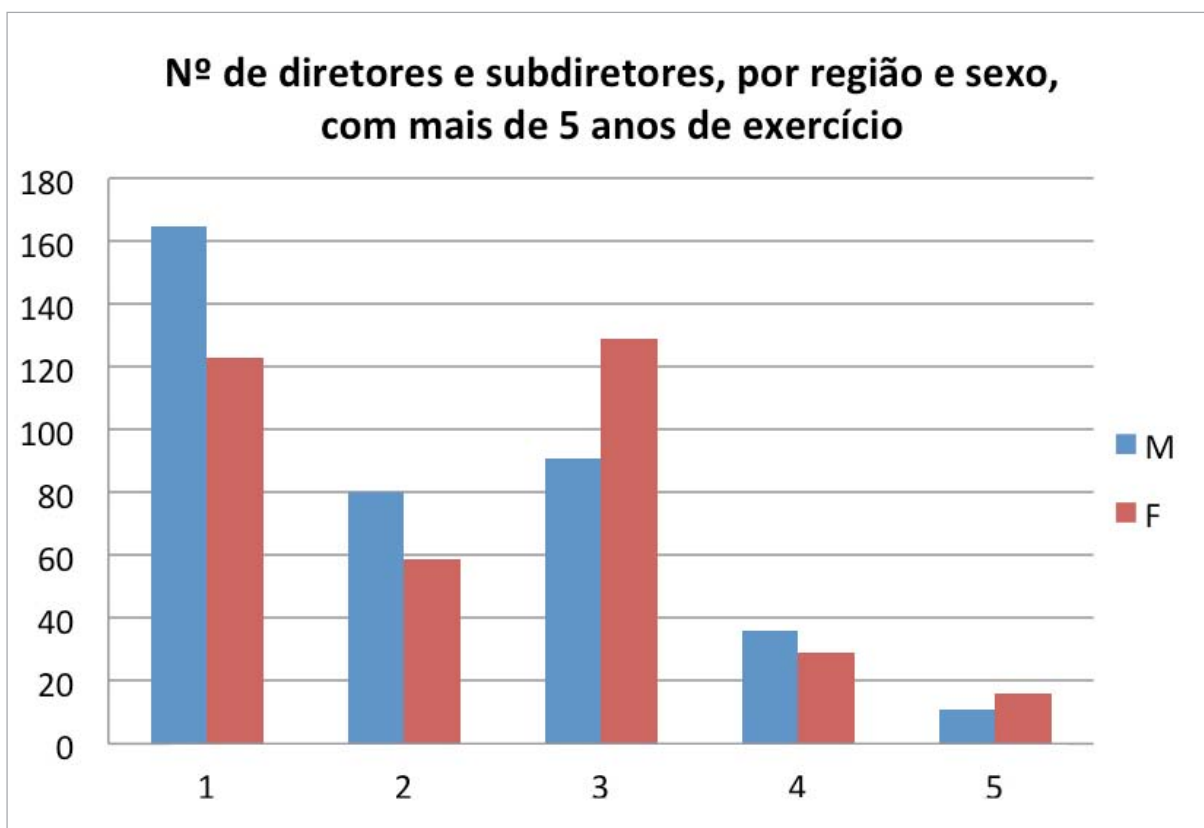


Gráfico 3: Número de diretores e subdiretores, por região, sexo com mais de 5 anos de exercício da função, por região (1 norte, 2, centro, 3, LvT, 4, Alentejo e 5, Algarve)

3. CRITÉRIOS PARA DEFINIR UMA PROFISSÃO

O objeto desta comunicação é interrogar (e no limite sustentar) até que ponto uma profissionalização da direção das escolas pode ser uma opção sustentável e benéfica para a organização do ensino e a promoção das aprendizagens.

Para respondermos a esta questão, importa definir o conceito de profissão, no sentido sociológico clássico. Uma profissão é uma atividade socialmente relevante que requer um saber especializado, um elevado conhecimento técnico-científico, requerendo uma formação Pós-Graduada de longa duração, uma formação contínua auto-regulada, uma capacidade de análise de situações complexas, caóticas e paradoxais, tendo um elevado padrão de autonomia e responsabilidade face à prestação do “serviço educativo”. O primeiro dever de um profissional *da gestão escolar* é pois o de servir o melhor que souber e puder as aprendizagens dos alunos, tendo para isso que possuir a capacidade de liderar e mobilizar a “comunidade educativa”.

É certo que os professores também devem ser uma *profissão* basicamente pelas mesmas razões, sendo a sua reivindicação um dos principais fatores de afirmação e reconhecimento social.

Sabe-se, no entanto, que a realidade política e social tem vindo a pressionar os docentes para uma funcionarização, para uma lógica de subserviência e dependência da administração educativa, o que lhes retira autonomia e prestígio social. Este movimento é, contudo, complexo não se gerando apenas de cima para baixo, numa lógica de imposição. Há também um número indeterminado de docentes que age (e prefere agir) sob este signo do comando e do controlo, abdicando da sua liberdade e da sua autonomia de pensar e de criar. Como dizia Crozier (1963), os funcionários preferem pagar o preço da liberdade com o conforto da proteção e da irresponsabilidade. Reconheçamos, no entanto, que é um alto preço, pois uma profissão como a do professor (e do diretor de escola) não pode ser exercida com proficiência aceitando este estatuto de subalternidade.

4. MODOS DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Enunciados os requisitos da *profissionalidade*, importa reconhecer que não há um mas vários modos de exercer a profissão. Enunciemos quatro modos tipo (a partir de Barroso, 2003):

- i) O primeiro modo é tributário de uma conceção burocrática, em que o diretor se assume como um delegado e representante do poder central. Neste exercício, em rigor, o diretor não é um profissional mas sim um funcionário cujo primeiro dever é o da obediência aos superiores hierárquicos e às normas que aí são produzidas.
- ii) O segundo modo insere-se numa conceção corporativa, em que o diretor é um *pimus inter pares*, intermediário entre a escola (sobretudo os professores) e o Ministério da Educação. Nesta aceção, a função de diretor poderia inscrever-se no que Etzioni (1969) designou como *semi-profissão* pois lhe falta a autonomia e um expressivo poder de deliberação.
- iii) O terceiro tipo inscreve-se numa conceção tecnocrática e gerencialista da gestão. Nesta perspetiva, gerir uma escola é aplicar procedimentos padronizados, seguir os parâmetros da eficiência e da eficácia administrativa, planear, monitorizar, ordenar, controlar, avaliar.
- iv) O quarto tipo ideal adere a uma conceção político-social de mediação, negociação, implicação, mobilização de vontades e recursos, de ativador de aprendizagens ao serviço de todos os alunos. Este quarto tipo é o que mais exige em termos de conhecimento, capacidade de relação e mobilização, de autonomia, de construção e condução de equipas, sendo o perfil profissional ideal para ser diretor de escola.

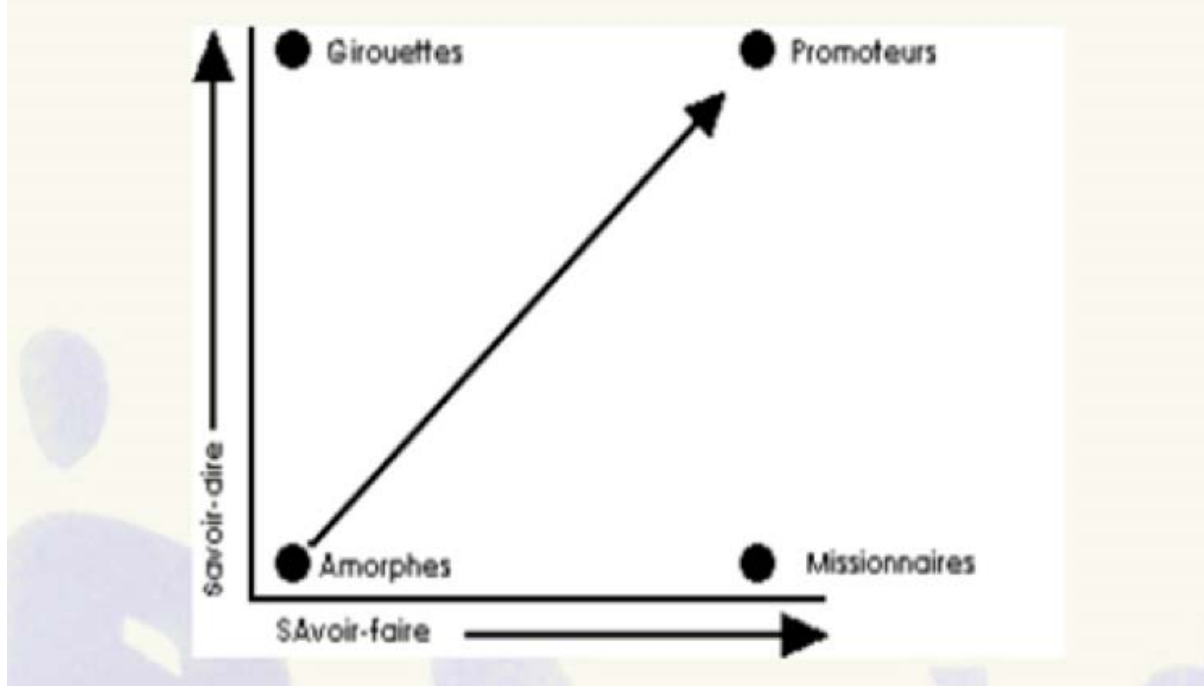
5. ARGUMENTOS A FAVOR DE UMA PROFISSIONALIZAÇÃO CRÍTICA

Aqui chegados, tentamos sistematizar os argumentos a favor de uma profissionalização crítica das funções de direção das escolas:

- i) A hipercomplexidade do exercício das funções de diretor exige uma especialização e uma dedicação a tempo inteiro. Estar em simultâneo em duas *carreiras* pode prejudicar ambas; em alguns casos, um diretor que *esteja* muitos anos na direção perde o *contacto* com o campo disciplinar e torna-se *incompetente* num cenário de regresso à docência.
- ii) A profissionalização da direção das escolas tenderia a aumentar o *saber e o saber fazer específico*. Induziria a uma definição de um referencial mais claro e consistente para o exercício profissional. Não bastaria, contudo, esta evolução: a agregação de escolas, o reforço das dinâmicas de subordinação burocrática e de controlo e prestação de contas via plataformas digitais centralizadas obriga a elevar as competências ao nível da administração organizacional (burocrática e financeira), sendo também necessário elevar as qualificações do *chefe de secretaria*.
- iii) A profissionalização tenderia a reforçar a identidade profissional, as lógicas de associação e colaboração e a elevar o prestígio, *status* e o reconhecimento social. Esta hipótese não é linear, mas sustenta-se na probabilidade dos diretores passarem **a organizar toda a sua profissão na lógica de serviço público aos cidadãos** que frequentam a escola para se elevarem (no conhecimento, na equidade, na dignidade...).
- iv) Estando os diretores entre a “espada e a parede”, ou entre o *martelo e a bigorna* (Perrenoud, 2002), sendo, ao mesmo tempo, funcionários do Estado hierarquicamente dependentes do poder central e representantes eleitos da “comunidade educativa” e também dependentes *democraticamente* do Conselho Geral, **a profissionalização poderia reforçar as lógicas de ação relativamente mais autónomas** e as *possibilidades de agir e decidir* em nome dos alunos e das aprendizagens.
- v) O cenário da profissionalização requer, simultaneamente, um cenário de *profissionalização dos professores*. Não é possível *dirigir internamente uma escola como se estivesse entre o martelo e a bigorna* e se os professores aceitarem ou adotarem uma atitude e uma ação proletárias (Perrenoud, 1996) que pode confortar mas que os desautoriza e diminui as possibilidades de elevarem as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos.
- vi) O argumento anterior conduz-nos à metáfora da orquestra e do *chefe da orquestra*. Porque é fundamental construir *sintonia e sinfonia* (Zander, 2001) para que as escolas (e sobretudo os agrupamentos) possam ser *comunidades educativas, comunidades de desenvolvimento profissional, comunidades de aprendizagem* territorialmente inseridas.
- vii) A hipercomplexidade e os desafios que hoje a escola enfrenta precisam de um líder *promotor* (Claude Quirion, 1994), um profissional que convoque, estimule, encoraje, apoie, congregue, exija, mobilize tendo como referência a missão central da escola: fazer aprender todos os alunos ao longo de 12 anos de escolaridade.

A figura ilustra quatro tipos de liderança: a liderança amorfa tendencialmente ausente, de baixo nível de conhecimentos e de intervenção; a liderança *missionária* de elevado saber fazer que tem dificuldade em saber dizer, em saber interagir e mobilizar; a liderança catavento, volúvel e dessintonizada face à organização; e a liderança promotora de sentidos, de possibilidades, de oportunidades e que mobiliza o dizer e o fazer.

**Fig. 1 : Le leader promoteur :
parfaite alliance entre savoir-faire et savoir-dire**



(Fonte: Quirion, 1994)

6. A DIREÇÃO DAS ESCOLAS E A QUESTÃO DA MOBILIZAÇÃO PARA UMA AÇÃO CONVERGENTE E INTELIGENTE

A direção das escolas requer um tipo ideal de atitude e de ação que se tem de focar na mobilização dos atores, dadas as características singulares da organização escolar e que enunciamos supra. Uma profissionalização da direção das escolas terá de os capacitar para assumirem e desenvolverem o que Quirion (1994) designou por os 9 P da mobilização.

- i) Projeto educativo coletivo original
Uma visão *projetada e partilhada* do futuro desejado pode ser a base de uma dinâmica de participação, adesão e mobilização individual e coletiva. A originalidade e singularidade pode ser fator de envolvimento se as pessoas se puderem sentir co-autoras de algo que as anima e alenta.
- ii) Pedagogia do sucesso plural de todos
Uma pedagogia que ilumine os caminhos da aprendizagem e que possa ir sinalizando as condições de sucesso é certamente uma condição de realização pessoal e profissional.
- iii) Sentimento de Propriedade (justeza)
A propriedade das opções pedagógicas e organizacionais, a adequação meios/fins (e não o inverso), a justeza dos procedimentos são ingredientes que podem ser mobilizadores de uma ação mais coerente e consistente.

iv) Paixão

Entende-se aqui este sentimento como um *gostar daquilo que se faz*, um *gostar das pessoas com quem se interage*, uma atitude de *entrega, de alegria, de compromisso face a uma carta de missão coletiva, de serviço, de procura incessante* de problemas e de soluções possíveis.

v) Aperfeiçoamento contínuo

A incerteza e as exigências da ação diretiva/educativa obrigam a um aperfeiçoamento contínuo que tenha como base projetos de desenvolvimento profissional de natureza individual e coletiva. Este aperfeiçoamento terá de se alicerçar no conhecimento, no saber fazer, no saber ser num quadro que apela para uma interação humana permanente, intensa e por vezes complexa.

vi) Partilha de Poder

Dadas as características da escola e, nomeadamente, a débil articulação e o elevado grau de autonomia dos seus membros, uma estratégia de partilha e multiplicação do poder de fazer face às circunstâncias específicas, poderá tornar a organização mais vinculativa, mais inovadora e proativa.

vii) Programa de avaliação e feedback

A avaliação, entendida como um conhecimento sistemático sobre as qualidades dos processos e resultados educativos, a identificação dos pontos fortes e fracos, as oportunidades e ameaças é uma condição *sine qua non* de implicação e de desenvolvimento nos planos coletivo e individual.

viii) Participação nas decisões

O poder multiplicado e partilhado, a inclusão nos processos decisoriais é outro fator de vinculação, coesão e autorização.

ix) Focalização na resolução dos Problemas

Como último ponto, importa salientar que a ação organizacional é uma luta permanente contra tudo o que bloqueia e limita a aprendizagem máxima possível de todos. Dirigir e realizar a ação educativa terá, pois, de ser sinónimo de conhecer os processos de ensino e de aprendizagem, monitorizar os sucessos e os insucessos, identificar os problemas que impedem o cumprimento das promessas educativas, testar as hipóteses compreensivas que permitam resolvê-los ou atenuá-los.

É certo que estas competências e capacidades de mobilização não são inerentes à *profissão de diretor*, podendo ser exercidas por um professor qualificado para gerar estes efeitos. No entanto, a criação de uma carreira específica poderia reforçar as possibilidades da sua existência e do seu desenvolvimento.

7. A QUESTÃO DA INOVAÇÃO E DA MELHORIA

Nesta secção, enunciamos umas breves notas (a partir de Gather Thurler, 2000) para pensar e perspetivar a inovação no coração da escola, concebendo-a como territorialmente inserida nos planos político, social, cultural e económico. E neste contexto esboçar a ideia de que é necessário mudar de gramática (Tyack e Tobin, 1994) e mudar de palco.

A primeira questão que não pode deixar de ser equacionada tem a ver com a **organização do trabalho escolar**. De facto, para que seja possível a melhoria dos processos educativos teremos de equacionar a possibilidade de flexibilizarmos o modo de agrupar os alunos, de gerirmos os seus espaços e tempos de aprendizagem, de alocarmos o tempo de docência aos múltiplos tempos de discência. A resposta escolar tem de abandonar o paradigma do “currículo único pronto a vestir” (Formosinho, 1987), da resposta tipo previamente determinada. Os dirigentes escolares e os professores têm de ver a vantagem de poderem ser autores de outro modo de gerir o trabalho escolar. Mas esta possibilidade, esta valorização das mudanças positivas na cultura instituída requer pelo menos esta condição: *Il n’y a pas d’innovation si personne ne pense et ne dit* “ Il faut que cela change, cela ne peut pas continuer de la sorte “. (Perrenoud, 2003)

A segunda questão passa por reinventar as **relações profissionais**. De um modelo de ação individual e solitário (muito induzido pelo *molde escolar*) fundado na presunção de competência, no desconhecimento e na desconfiança, passar para um outro que seja visto como possível e desejável: alicerçado na análise conjunta de problemas e desafios, na entajuda, na partilha de recursos e materiais, na construção coletiva de respostas para os problemas de aprendizagem. Só no contexto desta evolução é possível o caminho para o desenvolvimento de Comunidades de Profissionais de Aprendizagem (Bolivar, 2012).

A terceira questão passa pela construção de uma **cultura mais comum** e identidade coletiva. É sabido que a cultura profissional docente é marcada pela existência de diversas subculturas que possuem largas margens de desunião e separação. Esta coexistência mina a perceção de uma identidade coletiva. Este trabalho de reconstrução passa muito pelos modos de organização do trabalho, pois as culturas só se transformam se decorrerem de outros modos de viver, de sentir, de praticar o exercício profissional.

A **capacidade de se projetar no futuro** é uma questão de existência de um projeto educativo. Sem esta capacidade de se inscrever no futuro, de ser co-autor desse futuro, não há projeto educativo digno desse nome. Só planos anuais de atividades desconexos e desgarrados. Esta projeção individual e coletiva só é pensável num processo de informação, comunicação, participação, negociação que permita gerar a adesão a metas e estratégias exigentes mas estimuladoras.

A quinta questão relaciona-se com a **liderança e modos de exercício do poder**. A liderança cooperativa e multiplicada e a prática de uma autoridade negociada e consentida inscrevem-se num modo de exercício do poder que sabe que os seus poderes residem nos poderes transformadores dos outros.

A sexta nota acentua a visão da **escola como locus de instrução**. Os dirigentes e os professores reconhecem-se num modelo profissional sociocrítico, abordam os problemas e as formas possíveis da sua solução procurando sair do círculo vicioso do *bode expiatório* (Perrenoud, 2002). No quadro de uma deontologia profissional existe a obrigação de competência, e os pares são os interlocutores primeiros e principais da prestação de contas.

Como é óbvio, estas dimensões da ação também não são exclusivas da figura de um diretor que possui uma carreira própria. Mas a inovação e a melhoria da ação educativa poderia beneficiar de um investimento a tempo inteiro no desenvolvimento das competências de organização, direção e gestão das escolas.

8. CONCLUSÃO

Não se trata de regressar ao debate sobre a relação escola-sociedade, mas antes de promover a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. (...)

A defesa de um espaço público da educação só faz sentido se ele for “deliberativo”, na acepção que Jürgen Habermas (1989) deu a deste conceito. Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos. A operacionalização desta ideia obrigará a equacionar formas de organização dos cidadãos, para o exercício destas missões, designadamente através dos órgãos locais de governo.

Nóvoa, 2009

Início este espaço com o reconhecimento de uma questão em aberto e que deliberadamente não quis aqui debater: a questão do acesso à profissão (candidatos, perfis, condições, meios...) por entender que é uma dimensão mais técnica que poderia ser discutida numa outra oportunidade.

Enuncio a conclusão a partir de diversos autores que fui convocando ao longo desta reflexão. Inscrevo a questão da profissionalização da direção das escolas num quadro mais vasto da governação das escolas públicas. Neste contexto, e de modo telegráfico, sustenta-se:

- i) A revitalização da democracia passa pelo reforço do campo de intervenção dos poderes democráticos locais. As escolas e os dirigentes escolares têm de ter mais voz nesse palco, sendo a alteração recente do conselho municipal de educação (Decreto-Lei nº 75/2015 de 11 de maio) um pequeno passo neste sentido.
- ii) Não obstante o pernicioso efeito do *transbordamento escolar* (Nóvoa, 2005), as escolas continuam a ser a instituição por excelência de democratização das oportunidades de vida e de inclusão social. Por isso, têm de ser valorizadas em termos políticos e sociais a começar, justamente, no plano local.
- iii) A direção das escolas tem de elevar o seu estatuto, o seu conhecimento, a sua capacidade de liderança, afirmação e mobilização.
- iv) Os professores, se quiserem ser mais autores de futuro e de um presente com mais sentido, têm de ser mais profissionais, erigindo como primeiro dever o de fazer aprender todos os seus alunos.
- v) As lideranças, seja as de topo, seja as intermédias, tem de ser mais mobilizadoras, mais transformadoras, mais visionárias (sem deixar de ter os pés na terra).
- vi) A educação tem tudo a ganhar se adotar uma regulação sociocomunitária, que dê vez, voz, presença, discurso, poder deliberativo e ação aos atores locais.
- vii) E, *last not least*, o Estado não se pode demitir das suas responsabilidades de regulador nacional, vigilante e interveniente sempre que os valores da equidade, da justiça, da liberdade estiverem em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: MEC/Paidós
- Barroso, J. (2001). O século da escola, do mito da reforma à reforma de um mito. *O século da escola, entre a utopia e a burocracia*. Edições ASA.

- Barroso, J. (2003). Direção e gestão das escolas – aprofundar a democracia da gestão escolar. *Cadernos da Fenprof*, 37, pp. 7-10
- Barroso, J. (2012). Políticas educativas locais. Comunicação Colóquio Câmara Municipal de Amadora
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organization* (1969). New York: Free Press
- Formosinho, João (1987). «O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único», in Vários, O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50
- Gather Thurler, M. (1994 b) Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme ? In : *Revue française de pédagogie*, N° 109, pp. 19-40.
- Gather Thurler, M. (1996) Professionnaliser le métier de chef d'établissement: pourquoi et comment? <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-05.html>
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Niza, Sérgio (2012), Escritos sobre a educação, Lisboa: MEM & Tinta-da-China
- Nóvoa, A. (2002). “O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas”. In Espaços de Educação, Tempos de Formação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA
- Nóvoa, A. (2009). 2021: para uma história do futuro, Texto em espanhol publicado na Revista Ibero-Americana de Educação / Revista Ibero-Americana de Educación (N.º 49, Janeiro-Abril, 2009. pp.181-199) ISSN 1681-5653
- Perrenoud, Ph. (1994 b) Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement, in Société suisse de recherche en éducation, *Le changement en éducation*, Bellinzona, Ufficio studi e ricerca, pp. 29-48 (Actes du Congrès 1993 de la SSRE).
- Perrenoud, Ph. (1996)* Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. In *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre 1996, pp. 543-562. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html
- Perrenoud, Ph. (2002), Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço, in Duarte, J.B. (dir.), *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2002, pp. 17-44,
- Perrenoud, Ph. (2003) Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs? *Bulletin de l'UNETP* (Union nationale de l'enseignement technique privé, Paris), n° 86, février 2003, pp. 11-42. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_06.html
- Quirion, C. (1994) *L'approche-service appliquée à l'école - une gestion centrée sur les personnes*. Montréal: les Editions de la Chenelière inc.
- Santos Guerra, M. (2001) *A escola que aprende*. Porto: ASA
- Tyack, David; Tobin, William (1994) “The ‘grammar’ of schooling: why has it been so hard to change”, *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 3.
- Weick, K. (1976). “Educational organizations as loosely coupled systems”, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9 (part).
- Zander, B. e Zander, R. (2001) *A arte da possibilidade*. S. Paulo: Campus

Nota: todos os acesso www foram realizados e testados em junho de 2015.