

digital

PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO,
INOVAÇÃO E MELHORIA

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



*PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO: estratégias de Inclusão, Inovação e
Melhoria –Conhecimento, formação e ação*
CRISTINA PALMEIRÃO E JOSÉ MATIAS ALVES [COORDENAÇÃO]

© Universidade Católica Editora . Porto
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal
+ 351 22 6196200 | uce@porto.ucp.pt
www.porto.ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

Coleção · e-book
Coordenação gráfica da coleção · Olinda Martins
Capa · Olinda Martins
Revisão de texto · Cristina Palmeirão

Data da edição · novembro de 2016
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8835-13-0

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>Sucesso Escolar: Horizontes de Possibilidades</i> José Matias Alves e Cristina Palmeirão	
<i>Inclusão, Inovação e Bem-Estar: a experiência das comunidades escolares de aprendizagem Gulbenkian XXI</i>	· 09 ·
José Lopes Cortes Verdasca	
<i>O labirinto escolar: ensaio de resgate</i>	· 40 ·
Ilídia Cabral e José Matias Alves	
<i>Mudança Organizativa e desenvolvimento profissional</i>	· 65 ·
Joaquim Machado	
<i>Assessoria: uma porta aberta para a diferenciação e para a criatividade pedagógica</i>	· 74 ·
Pedro Teixeira	
<i>Tutoria escolar: um caso em estudo</i>	· 86 ·
Manuela Miranda, Cristina Palmeirão, Bibiana Monteiro	
<i>Disciplina, Excelência e mais além - A Escola como motor de humanização e desenvolvimento</i>	· 101 ·
Fátima Braga, João Furtado, Asdrúbal Santos, Maria Rosa Quinta e Costa, Manuela Ferreira, Graça Monteiro McDade e Miguel Durães	
<i>(In)disciplina na escola:</i>	
<i>Para uma prática integrada e sustentada de intervenção</i>	· 119 ·
Marisa Carvalho, Victor Rosário, Paula Alão, Mário Cerqueira, Marta Martins e Joaquim Magalhães	
<i>Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escolas TEIP</i>	· 144 ·
José Maria de Almeida	
<i>Educar em parceria: O envolvimento da comunidade na vida da escola</i>	· 167 ·
Cristina Ferreira da Silva, Vasco Dias Rocha, Márcia Cristina Silva e Manuel Costa	

MUDANÇA ORGANIZATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Joaquim Machado¹

Várias escolas encetam processos de mudança educativa, cuja gênese tanto pode situar-se no exterior da escola como no seu interior. Em várias mudanças podemos ver mesmo razões de origem exógena e razões de origem endógena.

Neste texto, assinalamos algumas tensões com que se deparam as escolas quando pretendem introduzir mudanças e afirmamos a necessidade de fazer da cultura, não a barreira, mas a ponte da mudança. Finalmente, destacamos que qualquer mudança que implique alterações na cultura escolar constitui um processo lento e carece de acompanhamento e estímulos, mais do que de pressão e de controlo burocrático, e o seu êxito é favorecido numa escola que associa o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional.

1. Há mudanças mais fáceis e mudanças mais difíceis

Os estudos sobre a introdução de mudanças com origem exógena mostram que as estratégias da sua implementação “funcionam melhor” quando, em vez de serem impostas a partir de uma instância central, colocam os professores como agentes do desenvolvimento do currículo e implicam as escolas no seu desenvolvimento organizativo.

Já os estudos sobre as inovações que surgem a partir das escolas deixam ver a falta de evidências empíricas de que, mesmo comportando estratégias mais *processuais e culturais*, as mesmas tenham a ver, mais ou menos diretamente, com uma melhoria do trabalho realizado com os alunos na sala de aula, mostrando que é fácil mudar estruturas

¹ Faculdade de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

formais mas não é tão fácil mudar normas, hábitos, competências e convicções (Fullan, 2002:36; Formosinho & Machado, 2009:118).

Na verdade, quando os estudos se focam nas formas de democratização do ensino e na sua equidade, constatam que a “pedagogia diferenciada” se confronta com estruturas fortemente arraigadas que suportam a “gramática escolar” instituída (Barroso, 1995; Cabral, 2014) ou o “costume”, definido por Philippe Perrenoud como

“um grupo de alunos de aproximadamente a mesma idade e as mesmas experiências adquiridas trabalha, *durante um ano*, com um ou vários professores para assimilar um *programa* concebido com este fim e que representa um processo bem identificado no plano de estudos. Assim, a escolaridade divide-se em etapas anuais que denominamos, segundo as tradições nacionais, graus, níveis, classes, secções (pequenas e grandes), cursos ou categorias” (2007:49).

Neste sentido, tem sido bem mais fácil mudar as estruturas da escola do que mudar a sua cultura.

2. Fazer da cultura a ponte da mudança

Entretanto, vários dispositivos têm sido acionados com vista a diferenciar o ensino, como formas de apoio integrado, agrupamento variável dos alunos, equipas docentes alocadas a um conjunto alargado de alunos, continuidade da equipa pedagógica. Contudo, a sua introdução nas escolas tem posto em evidência que “a profissionalidade docente reflexiva também é marcada pela tensão entre o desejo de inovar e a exigência do cumprimento das normas estabelecidas, o fascínio da mudança e o medo de desconformidade de procedimentos” Formosinho, Machado & Mesquita, 2015:18). Castro e Alves assinalam mesmo a “letargia defensiva povoada de medos e receios” em que entram “os atores institucionais, colocados entre uma ideal autonomia pedagógica e organizacional (que deveria potenciar a criatividade e a inovação) e uma desautorização sucessiva da sua inteligência, conhecimentos e capacidades” (2013:78).

A introdução nas escolas daqueles dispositivos mostra também a necessidade de não circunscrever as inovações ao nível micro da sala de aula:

“as mudanças a introduzir na escola devem ser pensadas numa perspectiva sistémica tendo em conta, não apenas a dimensão da sala de aula, mas também as dimensões organizativas da escola e do currículo estabelecido, bem como as dimensões que concernem aos docentes enquanto grupo profissional, nomeadamente os saberes profissionais consolidados, com suas (in)certezas e “des)confianças” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015:18).

Por isso, qualquer novo desenho organizacional que seja pensado para a escola deve associar a si o desenvolvimento da capacidade desta e dos seus atores para analisar e renovar a ação educativa que nela se desenvolve (Formosinho & Machado, 2016:26). Tal desiderato insere-se numa perspectiva da escola como *cultura* e pretende que se conheça a cultura escolar existente e a dissonância da mudança a constituir, tentando a interiorização de significados e compondo condições favoráveis a esta.

Quando assim acontece, a cultura passa de *barreira* a *ponte* da mudança (Bolívar, 2003:285-286).

3. A mudança mais profunda é um processo lento que deve ser apoiado

Por outras palavras, se as mudanças estruturais não conduzem necessariamente a mudanças nos modos de ensinar, de aprender e nas capacidades dos alunos, a verdade é que “as mudanças a nível do ensino (melhor prática letiva) que já implicam mudanças culturais, podem exigir mudanças organizativas (a nível de escola)” (Bolívar, 2003:299), até porque as culturas são formadas no seio de estruturas particulares e por elas enformadas (Hargreaves, 1998:290). Neste sentido, um novo desenho da gestão pedagógica e curricular, para não se reduzir a mera reengenharia organizacional com impacto reduzido, tem que proporcionar novo conhecimento organizacional, comportar a mudança da cultura escolar e a superação da atomização e fragmentação características

das culturas profissionais (Lima, 2002), condições básicas para a alteração da qualidade das relações interpessoais e o incremento do trabalho colaborativo.

Os dois modelos de introdução de mudanças educativas (*top-down* e *bottom-up*) realçam a importância da participação e do empoderamento dos professores e, nesse sentido, eles põem em evidência que a introdução da mudança não é linear, que o processo de mudança é interativo e que a sua evolução está sujeita a pressões de distintos grupos de interesse.

Neste sentido, nos processos de mudança educativa ganham hoje centralidade a gestão do currículo enquanto campo de trabalho dos professores e a responsabilidade da escola e deste grupo profissional, seja na articulação das suas decisões pedagógicas e curriculares com o nível central seja na organização e gestão contextualizada das aprendizagens curriculares requeridas para todos os alunos (Roldão, 2015). E, deste modo, a Administração Educativa tem reconhecido às escolas e aos professores capacidade de decisão nos domínios pedagógico e curricular. Contudo, o reconhecimento de maiores graus de autonomia institucional e profissional não lhe tem diminuído a tendência para, face à lentidão dos processos gerados a partir das escolas e muitas vezes em nome da necessidade de combater a resistência à mudança, utilizar os tradicionais mecanismos de controlo, determinando um percurso que, sendo mais expedito, curto circuita frequentemente dinâmicas endógenas de mudança e alimenta a cultura da passividade, da conformidade e do imobilismo que caracteriza o sistema centralizado.

Na perspectiva da dimensão organizacional, a mudança educativa é mais um processo a acompanhar e a estimular do que um evento a celebrar ou a destacar (Formosinho & Machado, 2000:18).

4. Ilustrando a lentidão da mudança da cultura escolar

Se focarmos a análise nos processos de autoavaliação da escola, constatamos em Portugal um lento processo que emerge em 1992 como Observatório de Qualidade da Escola no âmbito de um projeto de apoio à expansão da escolaridade obrigatória – o PEPT 2000, Programa de Educação para Todos (Clímaco, 1995) – e é estimulado através de outros projetos de âmbito nacional ou europeu até à determinação, em 2002, de um sistema de

avaliação que define orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), que, por sua vez, estimulou diversas iniciativas escolares de avaliação interna, cuja intensidade estava diretamente relacionada com a motivação e o impulso das lideranças escolares, os projetos de desenvolvimento organizacional em que se inseriam e as parcerias estabelecidas com outras instituições.

Tratou-se, pois, de um processo lento e frágil: a lentidão expressa-se na “falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio”; a fragilidade tem a ver com a análise dos resultados, a devolução da informação aos diretamente envolvidos, a implicação de atores pertinentes e a utilização da informação para a ação (Azevedo, 2007:66).

O sistema nacional de avaliação atualmente em vigor ganhou forte impulso com a criação de um referencial de avaliação externa em 2005/2006 e com a generalização de um Programa de Avaliação Externa das Escolas conduzido pela Inspeção Geral de Educação a partir de 2007, tendo-se concluído o primeiro ciclo avaliativo (a avaliação externa de todas as escolas) em 2011 e o segundo ciclo avaliativo em 2016.

A continuidade e a estabilidade do modelo e a exigência, na segunda fase, de um plano de desenvolvimento e melhoria da escola que integre um plano de capacitação dos atores escolares contribuem para o desenvolvimento de procedimentos de avaliação e são importante impulso para a promoção de “uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 3.º, al. b).

Entretanto, os relatórios de avaliação externa dão conta da diversidade de internalização do processo de autoavaliação e de nível de desenvolvimento da cultura de melhoria continuada em cada unidade organizativa. Tal perspectiva não invalida, no entanto, a constatação de que, em muitos casos, a avaliação das escolas, seja a autoavaliação seja a própria avaliação externa, é usada para “gerenciamento da imagem” institucional e posta “ao serviço da legitimação”, mais do que do empoderamento dos professores e da melhoria do ensino e das organizações educativas (Castro & Alves, 2013).

Na verdade, no processo de avaliação das escolas entrecruzam-se “a prestação de contas, a hipocrisia organizada e a aprendizagem profissional” (Cabral, 2015:85). A perspetivação da avaliação institucional como processo partilhado de aprendizagem e melhoria dos processos e resultados educativos comporta dinâmicas que fogem à “lógica do simulacro e do *faz de conta*”, requerem “novas formas de pensar e executar” o trabalho docente e pressupõem “uma estrutura de recompensas que estimule as pessoas e as organizações a desenvolver ações que conduzam a uma melhoria efetiva” (Cabral, 2015:95-96).

5. Desenvolvimento organizacional e profissional

A avaliação institucional ganha mais sentido no quadro de uma política que reconhece a autonomia relativa da escola, a que esta deve corresponder com responsabilidade social e prestação de contas (*accountability*), demonstrando através dos resultados o bom uso dos recursos que gere, sendo certo que “nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável” (Afonso, 2009:13).

Apesar do referencial de avaliação externa se centrar nos domínios dos Resultados (académicos e sociais) dos alunos, da Prestação do serviço letivo (planeamento e articulação, prática letiva e monitorização das aprendizagens dos alunos) e da Gestão e liderança da escola e de legitimar também algumas iniciativas inovadoras existentes nas escolas, a verdade é que a “gramática escolar” se mantém praticamente intocável e acaba por ser legitimada por uma política que dá maior visibilidade social às provas externas e a *rankings* de estabelecimentos escolares.

Mas, por outro lado, o mandato social de garantir uma “escolarização de qualidade para todos” (Machado & Alves, 2014) quando a população escolar é cada vez mais heterogénea requer uma transformação profunda no modelo organizativo escolar e nas metodologias e processos de ensino. Trata-se de uma “transformação radical” que só pode ser sucedida numa escola que seja capaz de associar o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional dos seus docentes (Roldão, 2014:65). Por outras palavras,

esta “transformação radical” requer uma “escola reflexiva”, isto é, “uma escola em desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão, 2000).

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares, *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 13-29

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das Escolas: Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barroso, J. (1995). Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica, Fundação Calouste Gulbenkian.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora.

Cabral, I. (2015). A construção da avaliação externa e o impacto no desenvolvimento das escolas e das práticas profissionais. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.), *Professores, Escola e Município: Formar, Conhecer e Desenvolver* (pp. 81-98). Porto: Universidade Católica Editora.

Castro, H. F. G.; Alves, J. M. (2013). Avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, vol. 13, 2013, pp. 49-82

Clímaco, M. C. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola: Guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação, PEPT

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J.; Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 15-30). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J.; Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca (org.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades* (19-38). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J.; Machado, J.; Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.

Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Ediciones Akal.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: O trabalho e acultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill

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

Machado, J.; Alves, J. M. (coord.). *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia*. Porto: Universidade Católica Editora.

Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía Diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Roldão, M. C. (2014). Professores: Dilemas de uma transformação. In J. Machado, J. M. Alves (coord.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 59-70). Porto: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional: A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.), *Professores, Escola e Município: Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 11-21). Porto: Universidade Católica Editora.

