

EDULETTERS



**Lideranças Educativas e Organização Escolar:
pensar, investigar, disseminar**

Ilídia Cabral & José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA - UCP

AGOSTO DE 2021

PORTO | 2021

Ficha técnica

Título: Lideranças Educativas e Organização Escolar: pensar, investigar, disseminar

Coordenação: Ilídia Cabral & José Matias Alves

Autores: Adília M. R. Fonseca Ferreira da Cruz, Alexandra Carneiro, Antonio Bolívar, Ana Narciso Gomes, António Oliveira, Eduarda Alexandra Carneiro, Fátima Almeida, Fernando Alexandre, Lília Vicente, Lídia Serra, Luís Gonçalves, Pedro Jesus, Margarida Natália Santos Pires Araújo, Sofia Figueiredo

Composição: Francisco Martins

Local de edição: Rua Diogo Botelho,1327|4169-005|Porto | Portugal

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia

Ano e mês: 2021, agosto

ISBN: 978-989-53098-2-5

Foto de capa: José Matias Alves

Índice

Eduletters – caminhos de encontro, comunicação e desenvolvimento	4
1. La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso	11
2. “Inovação educacional ao nível da escola: a liderança como dimensão-chave”	22
3. O Bem-estar do Professor como Fator impactante no Sucesso Educativo dos Alunos	33
4. Abandono Oculto: desafios que se colocam às escolas	40
5. Mudança e Inovação: a escola entre a utopia e a distopia	47
6. A importância da liderança distribuída para o desenvolvimento profissional dos professores em tempos de ensino não presencial.....	53
7. Perspetiva de investigação autobiográfica: contributos para a construção do conhecimento	59
8. O portefólio de ensino como (re)construção da prática docente.....	69
9. As Cinco Gerações da Avaliação	74
10. Ludificação na sala de aula	79
Um estudo de caso: análise prévia	79
11. Da liderança à cultura inclusiva	86
12. Da Falta de Identidade do Professor de Educação Especial.....	92
13. A cultura escolar e a resistência à mudança. Refletindo sobre as culturas organizacional e profissional na escola pública portuguesa em tempos de pandemia.	100

***Eduletters* – caminhos de encontro, comunicação e desenvolvimento**

José Matias Alves¹ & Ilídia Cabral²

«O que é uma «investigação»? Para o saber, é preciso ter alguma ideia do que é um «resultado». O que é que se descobre? O que é que se quer descobrir? O que é que falta? Em que campo axiomático serão colocados o facto desprendido, o sentido publicado, a descoberta estatística? Sem dúvida que isto depende cada vez mais da ciência solicitada. Mas desde o momento em que uma investigação interessa o texto (e o texto vai muito mais longe que a obra), a investigação torna-se ela própria texto, produção: todo o «resultado» é para ela, à letra, im-pertinente. A «investigação» é então o nome prudente que, sob o constrangimento de certas condições sociais, damos ao trabalho da escrita: a investigação está do lado da escrita, é uma aventura do significante, um excesso da troca: é impossível manter a equação: um «resultado» em troca de uma «investigação». (Barthes: 1975)

No âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa foram criados dois *grupos de investigação*: um sobre Lideranças e a Organização Escolar e outro sobre Currículo e Desenvolvimento Curricular.

Cada um destes grupos integra doutorandos em vários estádios de desenvolvimento do projeto de investigação, doutorados, professores e investigadores convidados e reúnem periodicamente para refletir, debater, articular, construir dinâmicas de produção de conhecimento.

O grupo que estuda a problemática das *lideranças e a organização escolar* nas suas múltiplas dimensões, decidiu desafiar os seus membros a escreverem o que designou como *Eduletters*³ e criou um sítio onde estão acessíveis e disponíveis <https://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=32> . E assim, entre março e julho foram produzidas, debatidas e disponibilizadas 12 publicações. As características essenciais desta produção científica são as seguintes: i) relevância e pertinência da problemática, ii) essencialidade e brevidade (não podendo ultrapassar os 12000 caracteres, incluindo

¹ jalves@ucp.pt

² icabral@ucp.pt

³ A ideia da produção de *Eduletters* surgiu em janeiro de 2021 e nasceu da leitura das *Academia Letters* (acessível <https://www.academia.edu/letters/about>), que foram a nossa fonte de inspiração.

espaços – cerca de 6 páginas), iii) revisão por pares, iv) debate e revisão no grupo de investigação.

A produção científica presente nas *Eduletters* decorre de várias tipologias acionais: teses de doutoramento, projetos de investigação em curso, dissertações de mestrado, trabalhos académicos produzidos no âmbito da Formação Avançada em Ciências da Educação (FACE), estado da arte sobre determinada problemática acordada em sede das reuniões do grupo de investigação.

Tendo sido produzidos e disponibilizados 12 textos, a coordenação desta linha editorial decidiu reuni-los e publicá-los em livro digital para que o conhecimento possa chegar mais longe. E é este o contexto que está a permitir ler estas palavras.

Que conhecimento é este?

Se quisermos sintetizar o essencial do conhecimento que vamos produzindo com estas *Eduletters*, poderíamos dizer:

i) é um conhecimento que nasce da realidade vivenciada e interpelante.

A generalidade dos textos incide sobre temas e problemas que têm preocupado os investigadores. É o caso de Adília Cruz e do seu texto *Perspetiva de investigação autobiográfica: contributos para a construção do conhecimento*. A partir de uma longa e intensa ação enquanto diretora de um agrupamento de escolas e que vivenciou um processo de agregação forçada atravessado por múltiplas tensões e conflitos (Alves, 2011), a autora elege a sua história de vida para se conhecer melhor a si e a os outros, na trama complexa de uma ação diretiva, muitas vezes entre a *espada e a parede*.

Por sua vez, Fátima Almeida dá conta da sua experiência enquanto profissional implicada na educação de pessoas especiais e analisa os paradoxos *Da Falta de Identidade do Professor de Educação Especial* para nos convocar para uma realidade educativa muito entendida e, por vezes, maltratada, mesmo sob o signo da retórica universal da inclusão.

ii) é um conhecimento procura *ver para além da montanha*.

Ver para além da montanha é, por exemplo, o texto de António Oliveira - *Abandono Oculto: desafios que se colocam às escolas*. Como o autor teve oportunidade

de mostrar e demonstrar na sua tese de doutoramento, há muitos alunos que *estão na escola*, mas que abandonaram a aprendizagem do currículo prescrito. Estão na escola porque são obrigados por um Estado tendencialmente totalitário que lhes impõe o saber vital para eles poderem viver condignamente. Mas o problema é que eles o não querem no conteúdo e na forma como lhe é ministrado.

Por isso, é central identificar estas pessoas, estes alunos em processo de desvinculação progressiva, rastrear os signos e os sinais que nos permitem ver o desenlace do abandono definitivo e procurar trazê-los, de novo, para um programa de aprendizagem sensível e inteligente centrado nos seus interesses e no seu potencial de desenvolvimento.

iii) é um conhecimento humano e sensível.

Não podia deixar de ser assim: humano e sensível. *Lília Vicente e Fernando Alexandre*, no texto *O bem-estar do Professor como fator impactante no Sucesso Educativo dos Alunos*, trazem-nos este lado holístico do ser professor, e chamam-nos a atenção para a centralidade dos sentimentos e das emoções, do bem-estar emocional do professor. E isto é particularmente relevante porque “sem professores, nenhuma outra profissão existiria. Sem professores, a herança científica, tecnológica e artística tenderia a desaparecer. Sem professores, a vida social e cultural ficaria mergulhada num deslçamento caótico.” (Alves, 2020).

iv) É um conhecimento à procura de uma identidade epistemológica e profissional.

No caso específico de Antonio Bolívar, procura-se a identidade diluída do ser diretor numa escola pública, dividido entre o ser professor e o *estar* diretor. No seu texto, que abre este livro, *La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso*, debate-se a questão de uma identidade profissional ameaçada por múltiplos reptos e tensões. Cabral e Alves (2020) na obra que coordenaram no âmbito do projeto Edugest, tinham já sublinhado a necessidade de visitar este estatuto e a desejabilidade de repensar uma identidade profissional fragmentada.

v) É um conhecimento que faz da brevidade e da essencialidade uma das suas virtudes.

Uma das regras imperativas e objetiva é a brevidade que nos convida a escrever apenas o essencial. Se eu posso enunciar com clareza uma mensagem relevante em 5 páginas, não posso escrever 10 páginas. Porque o tempo é escasso (e breve, também). Porque (em particular) no campo das Ciências da Educação temos de insistir no rigor, no pensamento claro e estruturado que facilita a compreensão e convida (mais) à leitura. Como diria Barthes: que faz do texto o seu produto e o seu farol.

vi) É um conhecimento que quer enriquecer a ação educativa.

É, pois, um conhecimento inscrito no campo da ação profissional. Alexandra Carneiro escreve sobre *O portefólio de ensino como (re)construção da prática docente* para nos explicitar que docência tem de ser construída dentro da profissão, como vem insistindo António Nóvoa. Sendo um profissional a quem se exige a análise e a avaliação de dimensões e contextos tão complexos, o professor tem de dispor de instrumentos que o ajudem a ver-se ao espelho, a compreender os seus sucessos e insucessos e a dispor de dispositivos e instrumentos que lhe permitam uma reflexão, uma colaboração densa e enriquecedora. E o portefólio pode ser essa construção de autognose e auto-iluminação da ação.

Por sua vez, Luís Gonçalves revisita *As cinco gerações da avaliação pedagógica* para nos mostrar os paradoxos e os lutos que precisamos de fazer num campo ainda atravessado por muitas tensões e conflitos. Porque passar de uma avaliação medida, sanção, estratificação, seleção e exclusão para uma avaliação ao serviço das aprendizagens é, provavelmente, um dos maiores desafios que os professores e as escolas têm de enfrentar. Isto, naturalmente, se a escola, enquanto instituição e organização (e os seus líderes e profissionais), quiser assumir a finalidade humana de libertar, desenvolver, enriquecer, emancipar.

Ainda no campo da ação educativa, Sofia Figueiredo enuncia as possibilidades da *Ludificação na sala de aula* e mostra como pode ser enriquecida a aprendizagem.

vii) É um conhecimento que sabe o poder transformador da inovação e das lideranças em interação.

Como não podia deixar de ser, a liderança tinha de constar nesta coletânea de textos. Como sabemos, a escola é uma organização muito marcada pelos signos da separação, da dispersão e da desconetividade. No currículo, nos espaços, nos tempos, no modo de agrupar alunos e professores, nos modos de avaliar. Precisamos de forças que promovam uma visão comum, a unificação da ação, a articulação de recursos e estratégias, uma prática mais integrada de gestão curricular. E para isso precisamos de lideranças distribuídas, compartilhadas, inspiradoras e libertadoras. Ana Narciso Gomes escreve, justamente, sobre *A importância da liderança distribuída para o desenvolvimento profissional dos professores em tempos de ensino não presencial* e Pedro Jesus, escrevendo sobre a *Inovação educacional ao nível da escola*, salienta a centralidade *da liderança como dimensão chave* do sucesso. Margarida Araújo sublinha, por sua vez, a importância de uma *liderança* que promova uma *cultura inclusiva*, onde todos os elementos da comunidade educativa se podem desenvolver plenamente e Lídia Serra realiza um ensaio em torno da *Mudança, inovação e ambivalência da escola entre a utopia e a distopia*.

viii) É um conhecimento sobre a compreensão humana.

Ninguém pode viver sozinho. Não podemos investigar sozinhos. Temos de tecer a rede da complementaridade, da articulação e da integração. Como referia Edgar Morin: o quarto aspeto dos saberes fundamentais é a compreensão humana.

Como referiu:

Nunca se ensina sobre compreender uns aos outros, como compreender nossos vizinhos, nossos parentes, nossos pais. O que significa compreender? A palavra compreender vem de *compreendere* em latim, que quer dizer: colocar junto todos os elementos de explicação, quer dizer, não ter somente um elemento de explicação, mas diversos. Mas a compreensão humana vai além disso, porque na realidade ela comporta uma parte de empatia e identificação, o que faz com que se compreenda alguém que chora, por exemplo, não é analisando as lágrimas no microscópio, mas porque sabe-se do significado da dor, da emoção, por isso é preciso compreender a compaixão que quer dizer sofrer junto, é isto que permite a verdadeira comunicação humana.

Este processo de construção de conhecimento, esta rede de interação e integração é uma semente que pode alimentar um futuro de gratificação e de serviço público.

Uma comunidade de profissionais de investigação ao serviço da educação

Assim vamos construindo uma comunidade de profissionais que reflete, colabora, produz, escreve um largo texto que é, em si mesmo, uma resposta ao que ainda não sabemos. Uma resposta ao que ignoramos.

Passo a passo, vamos tecendo a teia do nosso contentamento que se alimenta do que quase ainda ninguém vê. Do que está entre bastidores (Guerra, 2002), do que está para além do palco. Da desmontagem das armadilhas mediatizadas pelos comentadores encartados que sabem de tudo. Dos economistas. Dos políticos. Dos empresários. Dos psicólogos. Dos sociólogos. Dos antropólogos.

Temos de afirmar o conhecimento das ciências da educação. De o mobilizar para uma ação mais inteligente, mais contextualizada, mais sensível e mais próxima. Esta rede de investigação é um dispositivo essencial para alavancarmos uma ação de serviço às escolas e aos professores.

E neste contexto, toda a longa e densa história do SAME – Serviço de Apoio à Melhoria da Educação – é uma base fundamental para juntarmos dinâmicas, recursos, e dispositivos para servimos melhor as comunidades educativas.

Inscrição final

Terminamos esta *apresentação* voltando a Roland Barthes e à sua radiosa reflexão sobre o método que ilumina e paralisa.

Certas pessoas falam do método com gula, com exigência; no trabalho, o que elas desejam é o método; ele nunca lhes parece suficientemente rigoroso, suficientemente formal. O método torna-se uma Lei; mas como essa Lei está privada de todo o efeito que lhe seja heterogêneo (ninguém pode dizer o que é, em «ciências humanas», um «resultado»), é infinitamente desiludida; colocando-se como uma pura metalinguagem, participa na vaidade de toda a metalinguagem.

Do mesmo modo é constante que um trabalho que proclama sem cessar a sua vontade de método seja finalmente estéril: tudo se passou no método, não resta mais nada à escrita; o investigador repete que o seu texto será metodológico, mas esse texto nunca vem: nada mais certo, para matar uma investigação e fazê-la juntar-se às grandes quebras dos trabalhos abandonados, nada mais certo que o Método.

O perigo do Método (duma fixação ao Método) vem disto: o trabalho de investigação deve responder a dois pedidos: o primeiro é um pedido de responsabilidade: é preciso que o trabalho aumente a lucidez, consiga descobrir as implicações dum processo, os alibis duma linguagem, constitua em suma uma crítica (lembremos ainda uma vez que criticar quer dizer: pôr em situação crítica); aqui o Método é inevitável, insubstituível, não por

causa dos seus «resultados», mas precisamente - ou ao contrário - porque cumpre o mais alto grau de consciência numa linguagem que não se esquece de si própria; mas o segundo pedido é numa ordem totalmente diferente; é o da escrita, espaço da dispersão do desejo onde a Lei é despedida; portanto é preciso num certo momento voltar-se contra o Método, ou pelo menos tratá-lo sem privilégio fundador, como uma das vozes do plural: como uma vista, em suma, um espectáculo, inserido no texto: o texto que é afinal de contas o único resultado «verdadeiro» de toda a investigação.

Estamos no caminho de incremento da lucidez, do compromisso, da rede, da produção de um conhecimento que faz do texto que ilumina e inspira a referência para a nossa vida próxima.

Referências

Alves, J. M. (2011) 11 argumentos contra os mega-agrupamentos. Fonte: <https://pt.slideshare.net/matiasalves/mega-agrupamentos> (acedido 25 de julho de 2021)

Alves, J. M. (2020). Os professores: sal da terra, luz da humanidade. *Público*. 5 outubro 2020, Fonte: <https://www.publico.pt/2020/10/05/impar/noticia/professores-sal-terra-luz-humanidade-1933628> (acedido 25 de julho de 2021)

Barthes, Roland (1975). “Escritores, intelectuais, professores”. *Escritores, Intelectuais, Professores e outros ensaios*. Lisboa: Presença, p. 25-61 (<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/barthes-escritores-intelectuais-professores.pdf>, acesso de 25 de julho de 2021)

Cabral, I. & Alves, J. M. (2020) *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas - O que nos diz a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, julho de 2020

Guerra, M. S. (2002) . *Entre Bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA

Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez editora; Brasília: Unesco, 2002.

1. La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso⁴

Antonio Bolívar⁵

El liderazgo pedagógico de la dirección escolar se ha convertido, a nivel internacional, como uno de los pilares o palancas a activar si se pretende lograr una educación inclusiva y equitativa en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (Unesco, 2018). Una cuarta parte de la mejora de los resultados puede explicarse por un liderazgo pedagógico (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2020). Adicionalmente, como han constatado diversos estudios, cuando el liderazgo es colectivo, ampliamente distribuido y conectado con redes con la comunidad, dichos logros se incrementan (Bolívar, 2020). Nuestro equipo lleva años trabajando, con sucesivos Proyectos de Investigación y en vinculación con las escuelas y los equipos directivos, para potenciar el liderazgo escolar, de acuerdo con las orientaciones y prácticas internacionales (Bolívar, 2019a). Con particular incidencia en el caso español, la construcción y el desarrollo de las identidades de la dirección escolar se ha constituido en un nuevo y emergente campo de investigación. Así, dentro del “International Successful School Principalship Project (ISSPP)”, en cuyo marco de trabajo se desarrolla nuestra investigación (Day y Gurr, 2018), una de las tres grandes líneas (“strands”) de investigación es “Principals’ identities”. A su vez, el equipo de la Universidad de Granada se integra en la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa” (RILME), reconocida como Red Temática de Excelencia, y, como tal, perteneciente al Proyecto ISSPP.

Esta Línea de Investigación se inscribe, pues, en el Marco de un Proyecto I+D que hemos dirigido (Bolívar et al., 2016-2020), con un amplio equipo de la Universidad de Granada. La pertinencia y potencialidad de este enfoque en el contexto español viene dada por la doble identidad (docente/director-a) y otras duplicidades (gestor/líder, representante de la administración/compañeros), por lo que la identidad debe ser construida y reconocida en cada contexto y la propia práctica de liderazgo consiste en una relación interactiva con los demás miembros de la escuela (Crow, Day y Moller,

⁴ *Eduletters* 12, Julho 2021

⁵ abolivar@ugr.es

2017). De ahí también la pertinencia de los estudios de caso, como los que recogen las aportaciones. Así los han entendido los propios directivos (Bolívar, 2018), a través de sus asociaciones profesionales (FEDADi y FEDEIP), expresado en el Marco Español para la Buena Dirección (Bolívar, 2019b).

Si el liderazgo de la dirección escolar ha de ser construido en cada centro, la mirada de la identidad profesional aporta nuevos conocimientos y prácticas para reafirmar un liderazgo para el aprendizaje. A su vez, los líderes exitosos, de este modo, se definen por las prácticas que realizan (no por modelos o estilos), que tienen unos impactos en la mejora de la escuela. Algunas de estas prácticas son comunes, pero su éxito depende de que respondan, de modo diferencial y específico, al contexto en que se desempeñan. De ahí el interés de estudios de caso, que muestren el modo variable (y exitoso o no) de realización (Day y Gurr, 2014).

Los estudios que presentamos se han realizado desde una perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo, 2019), que nos está permitiendo conocer su constitución, desarrollo y reconstrucción. La identidad se construye en un proceso y en el espacio relacional que es, a la vez, una construcción subjetiva y una inscripción social. Sentirse como líder y ser reconocido por los colegas es un proceso que, como aparece en aportaciones posteriores, supone distinguir (y vincular) dos dimensiones de la identidad: “identidad para sí” e “identidad para otros”. Las identidades profesionales son el resultado de un largo proceso de socialización, con tres factores en interacción dinámica (Day et al., 2006): socioculturales; contexto de trabajo, y personales que, con distinto grado diferencial de incidencia, aparecen en las aportaciones

La complejidad (y singularidad) de la dirección escolar en España (que hemos compartido con Portugal), como “excepcionalidad ibérica” (Bolívar 2019c), proviene de asumir, al mismo tiempo, cotidianamente tareas docentes y de dirección (duplicidad de identidades), al tiempo que transitoria o provisional, la hacen de particular interés como objeto de investigación. Para evidenciar en cada contexto estas relaciones, el diseño metodológico más apropiado es la investigación mixta, con el objetivo de analizar y comprender las situaciones (Lochmiller, 2018). Resulta necesario combinar varios planos paralelos, conjuntados progresivamente, como muestran algunas de las aportaciones que recogemos, para alcanzar la comprensión de los casos objeto de estudio dentro de sus contextos y en el marco actual de liderazgo.

Investigación

El desarrollo de las identidades de la dirección escolar se ha constituido en un nuevo y emergente campo de investigación. Así, dentro del “International Successful School Principalship Project (ISSPP)”, en cuyo marco de trabajo se desarrolla nuestra investigación (Gurr, 2017), una de las tres grandes líneas (“strands”) de investigación es “Principals’ identities”, en la que se inscribe, con las dimensiones propias de nuestro contexto español, que hemos desarrollado. En el contexto español, reivindicar una identidad profesional para la dirección escolar, como hemos hecho en un monográfico de “Cuadernos de Pedagogía” (Bolívar, 2018b) La identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva con los demás miembros de la escuela (Crow, Day y Moller, 2017). Como también señalan Lumby y English (2009, p. 103) “la identidad juega un papel crucial para un líder. La identidad es lo que une al líder con su grupo”. Ejercer un liderazgo y ser reconocido por los otros, son dimensiones propiamente identitarias. Lejos de ser un factor secundario, implica una función insustituible en el ejercicio del cargo, sobre todo si consideramos que es una tarea que prioriza competencias de relación social como medio para guiar a un grupo de personas.

En este marco se inscribe el Proyecto I+D+i (Ref. EDU2016-78191-P): “Identidad Profesional de la Dirección Escolar: Liderazgo, Formación y Profesionalización”, que acabamos de desarrollar a lo largo de estos últimos cuatro años, formado por un amplio equipo de la Universidad de Granada⁶. Este Proyecto, a su vez, se integra en la “Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa” (RILME), reconocida como Red Temática de Excelencia, y, como tal, en el Proyecto ISSPP. La identidad profesional es variable según contextos. El caso español, por su peculiaridad, merece su estudio y atención (Bolívar, 2012). A nivel general, el director es un colega elegido por sus propios compañeros que atraviesa una trayectoria –provisional– que pasa por el “estar como” o “ser” director/a para volver a ejercer de docente que puede, con el tiempo, retornar a la dirección (4-8 años). A dicha “doble identidad” (docente/director) se le unen otras duplicidades: gestor/líder, representante de la administración/compañeros (Ritacco &

⁶ Ver artículos de miembros del Equipo en revistas de JCR o SJR (al final)

Bolívar, 2016). Tales particularidades, entre otras, invitan al estudio de la identidad de los directores escolares en España desde esta perspectiva.

Sentirse como líder y ser reconocido por los colegas es un proceso que transcurre paralelamente. La investigación acerca de la identidad de los directores escolares reconoce la importancia de un sentido fuerte de su identidad profesional (Crow, Day y Møller, 2011). En este marco, el coordinador del Simposio hará una presentación del proyecto de investigación, de la elaboración de un “Marco Español para la Buena Dirección” (Bolívar, 2018), como modo de dar una identidad profesional, así como de distintas investigaciones que están desarrollando los miembros del equipo de Investigación.

Marco teórico de trabajo

Recientemente Grow, Day & Möller (2017) han propuesto un marco para guiar las futuras investigaciones sobre la construcción y desarrollo de la identidad de la dirección escolar. Si bien supone un avance sobre el tema, el cuadro teórico sobre el que lo construyen (Wenger, Bourdieu, principalmente) es interesante, pero insuficiente al ignorar otras perspectivas relevantes del ámbito francés, desde la sociología de las profesiones (Dubar, 2000) y reconocimiento narrativo de la identidad. Así, por ejemplo, actualmente la identidad no puede metodológicamente ser tratada al margen de la teorización sobre la “identidad narrativa” de Ricoeur (1996).

La identidad personal se construye a lo largo de un proceso y en el espacio relacional en que se mueve y actúa una persona. Por su parte, la identidad profesional, entendida (Dubar, 2000: 95) como “formas socialmente reconocidas, para los individuos, de identificarse unos a otros, en el campo laboral y el empleo”, es un proceso dual con dos dimensiones: “identidad para sí” (identidad asumida o aceptada) e “identidad para otros” (identidad atribuida). La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con el reconocimiento por los otros (Ritacco y Bolívar, 2018b). Las identidades son, pues, construcciones representacionales y discursivas sobre sí mismos y sobre los otros con los que se relaciona en su ámbito laboral.

Esta perspectiva es congruente con Ricoeur (1996), que elabora su teoría de la identidad narrativa partiendo de la distinción de dos modos de percibirla con relación a

la permanencia en el tiempo: “ídem” (él mismo, permanente y estable en el tiempo) e “ipse” (como identidad evolutiva o cambiante con el tiempo). Por eso, dentro de los distintos enfoques sobre la identidad, en las últimas décadas es relevante la dimensión biográfico-narrativa en la construcción de la identidad, ya trabajada (Bolívar y Domingo, 2018). La narración adquiere unidad mediante una continuidad temporal e interconexión, por lo que requiere –como elementos de su configuración– trama argumental, secuencia temporal, personaje y situación. Si las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, nos importan las historias profesionales para (re)presentar discursivamente su trayectoria, vivencias y preocupaciones. Las identidades profesionales son el resultado de un largo proceso de socialización, con tres factores en interacción dinámica: socioculturales; contexto de trabajo, y personales.

Objetivos

Las identidades profesionales se constituyen en un elemento crucial sobre cómo las personas construyen sus vidas y se enfrentan a su trabajo. La dimensión identitaria, afectiva y emocional en el acceso y ejercicio profesional de la dirección no ha sido tomada en cuenta cuando, cuando desempeña un papel de primer orden para explicar algunos efectos. En el Proyecto de Investigación que estamos llevando a cabo junto con mi Grupo de Investigación, los objetivos principales son:

1. Analizar cómo se construye y desarrolla la identidad profesional de los directivos a partir de auto-comprensión que tienen sobre sus funciones, condiciones de trabajo y vivencias en el cargo (identidad para sí).
2. Descubrir los rasgos de identidad de los directivos desde la percepción de los otros (identidad para otros). La identidad profesional de los directivos se construye mediante procesos de negociación e interacción social dentro de las respectivas comunidades de práctica, que definen y reconocen lo que sea la dirección.
3. Estudiar ¿Cómo los directores y directoras de escuela se forman su identidad de liderazgo a nivel personal, profesional y posicional? (Saarukka, 2014), analizando los factores socioculturales, relacionados con el contexto de trabajo, y personales en el proceso de socialización y desarrollo de una identidad profesional directiva.
4. Analizar cómo inciden aspectos como la formación, profesionalización y el reconocimiento profesional en las identidades de los directivos.
5. Constatar, en el caso español, si fuertes identidades profesionales condicionan una

buena gestión y liderazgo pedagógico del respectivo centro escolar. Por el contrario, centros con bajo nivel de mejora suelen correlacionar con una escasa identificación con la función directiva y no reconocidos socialmente por otros.

Metodología

Dado que roles (ocupar o ejercer la dirección) e identidades no se identifican, se abre una amplia vía para investigar las identidades profesionales. Mientras que el rol es el papel concreto que ocupan, la identidad profesional se refiere a cómo se contemplan a sí mismos y la imagen que presentan y/o reconocen los demás. Las identidades profesionales se configuran, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Ambas son el resultado de un largo proceso de socialización. La identidad del liderazgo de la dirección escolar se construye, como ha investigado Saarukka (2014), en el cruce de tres dimensiones o niveles 1) personal (trayectoria personal, experiencias y perspectivas) 2) profesional (ejercicio profesional en un contexto escolar determinado) y 3) posicional (relaciones interactivas, confianza y el reconocimiento con el personal). La formación de la identidad del liderazgo escolar es un proceso relacional continuo desarrollado a través del cruce de estas tres dimensiones.

De este modo, el diseño de nuestra investigación se ha realizado en función de la adecuación metodológica al objeto de estudio. En conjunto, investigar la identidad profesional de la dirección se puede configurar como un estudio de caso (la identidad de la dirección escolar en España), con entrevistas biográfico-narrativas de un conjunto de profesores/as que se entienden como un estudio de caso múltiple; mientras en la segunda –por medio de un grupos de discusión– busca un estudio de caso colectivo en que se realiza un estudio intensivo cruzado del colectivo; que se incrementa al vincularlo con los Grupos de Discusión (Focus Group). La construcción identitaria individual y colectiva se asocia estrechamente al reconocimiento profesional (Dubar, 2000). Una y otra tienen una dimensión subjetiva (vivencia individual y percepción social), y otra objetiva (conjunto de rasgos o estándares propios de un ejercicio profesional). A la vez, identidad y profesionalización se vinculan con el desarrollo profesional y, más específicamente, con la formación y socialización para llegar a ser líder de la escuela, siendo objeto de estudio estas transacciones identitarias

Resultados/Conclusiones

De acuerdo con los resultados preliminares de nuestra investigación, asentar debidamente y empoderar la identidad directiva requiere, paralelamente, cambios en los contextos organizativos en los que se inscribe su trabajo. Los déficits identitarios de la dirección escolar en España impiden una adecuada capacidad de liderazgo, que depende del reconocimiento de su identidad. Si los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, reclamar una identidad profesional requiere, de la otra parte, docentes y comunidad escolar, pero también Administración, reconocérsela, en lugar de instrumentos para ejecutar lo que en cada momento se manda. Una identidad profesional con liderazgo pedagógico supone reforzar aquellas dinámicas que contribuyen a la cohesión social del centro escolar y su contribución a la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Reforzar esta segunda, en detrimento de la primera, es la tarea futura para asentar debidamente la identidad de la dirección escolar.

Referências

Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.

Armstrong, D., & Mitchell, C. (2017). Shifting identities: Negotiating intersections of race and gender in Canadian administrative contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 825-841.

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche & formation*, 74, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2150>

Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Bolívar, A. et al. (2016-20). Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización. Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2016-78191-P).

Bolívar, A. (2018) (Coord.). La dirección escolar en España: una identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490 (junio), pp. 60-120.

Bolívar, A. (2019a). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2019b). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114). 41 pp. 1068-234. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>

Bolívar, A (2019): Políticas de Gestión Escolar desde una perspectiva comparada: la “excepción ibérica”. *Estudios sobre la Economía Española* 2019/22, 1-24 <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-22.pdf>

Bolívar, A. (2020). Gestão e Liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. En Cabral, I., Alves, J. (Orgs.) (2016). *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas: o que nos diz a investigação* (pp. 17-32). Oporto: Editor: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona. La Muralla.

Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals’ identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (3), 265-277.

Day, C. & Gurr, D. (Eds) (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. Londres: Routledge.

Day, C. & Gurr, D. (2018). International Networks as sites for research on Successful School Leadership. In, C. Lochmiller (Ed.) *Complementary Research Methods in Educational Leadership and Policy Studies* (pp. 345-357). New York, NY: Palgrave MacMillan

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 3ª ed. Paris, Armand Colin.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018a). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal Educational Leadership and Management (IJELM)*, 6(1), 20-39.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40 (1), 5-22.

Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). Identidad Profesional y Dirección Escolar en España: La mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23 (e230083) 2018, pp. 1-24. DOI: 10.1590/s1413-24782018230083

Saarukka, S. (2014). How School Principals Form Their Leadership Identity. *Vodenje. Leadership in Education, Special Issue*, 12, 3-18.

Schutz, P.A.; Hong, J. y Francis, D.C. (eds.) (2018). *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*. Dordrecht-Singapur: Springer

UNESCO (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. Paris. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>

Trabajos por el Equipo de Granada

Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Maria Helena Abrahão et al. (org.), *A Nova Aventura (Auto)Biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: EdIPUCRS, pp. 251-287.

Bolívar, A. (Coord.) (2018b). Monográfico: La dirección escolar en España: una identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490 (junio).

Bolívar, A., & Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*, 32(79), 163-183

Cruz-González, C., Jesús Domingo, J. & Lucena, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*, 61(3), 319-336. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>.

Cruz-González, C., Lucena, C. & Domingo, J. (2020). A systematic review of principals leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership (EMAL)*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>

Cruz-González, C., Pérez, M. & Domingo, J. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 40(5), 384-405. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>

Cruz-González, C., Lucena, C. & Domingo, J. (2020). Female Principals and Leadership Identity: A Review of the Literature. *The International Journal of Organizational Diversity*, 20 (1), 45-58. <https://doi.org/10.18848/2328-6261/CGP/v20i01/45-58>

Cruz-González, C., Lucena, C., & Domingo, J. (2021, OnlineFirst). Learning from the Flight of the Geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*. (BELMAS). 1-12 <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>

Cruz-González, C., Pérez, M. & Domingo, J. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 40(5), 384-405. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>

Cruz-González, C., Viseu, S. & Domingo, J. (2021). Research of Professional Identity of Female School Principals through Life Stories. *International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies*, 16(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.18848/2324-7576/CGP/v16i01/163-179>

Lucena, C., Cruz-González, C. & Domingo, J. (2020). The Leadership Identity of Principals through the "View of Others": A Systematic Literature Review. *International Journal of Diversity in Education*, 21 (1), 89-103. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v21i01/89-103>

Lucena, C., López, A., Domingo, J. & Cruz, C. (2021). Alberto's Life Story: Transforming a disadvantaged school by appreciating the child's voice. *Journal of Educational Administration and History (CJEH)*, <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1893286>

Lucena, C.; Cruz-González, C., & Domingo, J. (2020). Construcción de una identidad de liderazgo en directivos escolares desde una perspectiva externa. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 6 (2), 15-34. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v06i02/15-34>

Lucena, C.; Cruz-González, C., & Domingo, J. (2020). Training fort the construction of a leadership identity in principals. A systematic review of the international literature. *International Journal of Organizational Diversity*, 20(2), 35-53. <https://doi.org/10.18848/2328-6261/CGP/v20i02/35-53>

Moral, C., García-Garnica, M and Martínez-Valdivia, E. (2018). Leading for social justice in challenging school contexts. *International Journal of Leadership in Education*. 21(5), 560-579. DOI: 10.1080/13603124.2016.1274784

Moral Santaella, C. (2018). Una aproximación al concepto de Liderazgo para el Aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón*, 78 (1), 73-87. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.53235>

Moral Santaella, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E y Olmo, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantage context form a leadership for learning perspective. *School Leadership and Management*, 38 (1), 32-52. SJR-Q2 DOI: 10.1080/13632434.2017.1358161

Moral, C., Higuera-Rodríguez, L.; Martín-Romera, A., y Morales-Ocaña, A. (2020). Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23 (2), 107-130. DOI: 10.1080/13603124.2018.1562100

Moral, C. (2020). A Comparative Study of the Professional Identity of Two Secondary School Principals in Disadvantaged Contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 19 (2), 145- 170, DOI: 10.1080/15700763.2018.1513152

Ritacco, M., & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>

Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal Educational Leadership and Management (IJELM)*, 6(1), 20-39.

Ritacco, M. y Amores, J. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social. Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana*

de Investigación Educativa, 24 (núm, 81), 375-402.
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1270>

Ritacco, M. y Amores, F. J. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709162034>

2. “Inovação educacional ao nível da escola: a liderança como dimensão-chave”⁷

Pedro Jesus⁸

“Há uns tempos uma pessoa que tem uma posição de poder muito grande em Portugal, que não quero dizer quem é, dizia-me: “Não consigo ter no meu gabinete um quadro de Paula Rego, porque me inquieta permanentemente.” É sintomático de como essa pessoa encara a própria situação de poder, como algo que tem de ser confortável e estável. No entanto, quem deveria ter por função um quadro de Paula Rego no gabinete seria, com certeza, alguém que está numa posição de poder. Porque essa posição de poder responsabiliza essa pessoa pela visão que tem da sociedade. Essa visão tem de ser transformadora e não estática.”

Luís Miguel Cintra, em *O cego que atravessou montanhas*

Um conceito multinível e multidimensional

Apesar de diversos estudos o definirem em termos meramente técnicos ou neutros, temos consciência que o conceito de inovação educacional é refém do olhar que se adota sobre a própria educação, o seu propósito moral e o sistema de crenças (Fullan, 2016), não sendo, por isso, um fenómeno independente dos mandatos sociais que recaem sobre a educação, nem dos modos de pensar e das interações dos atores sociais que a concretizam. Como lembram Campolina e Martínez (2013), a intencionalidade é decisiva na inovação, mas é “alimentada e atualizada por transformações no sistema de crenças e representações, algo que não se altera instantaneamente, e sim por tensões e conflitos, por contradições e pela produção de alternativas” (p. 336). Nesse sentido, ainda que a retórica da inovação seja uma presença constante no discurso educativo predominante, e apesar de o conceito ter já percorrido um longo caminho na economia, na ciência e na vida social, a inovação em educação carece de uma conceptualização que detalhe o porquê e para quê (que racionalidades e que mandatos sociais se assinalam à educação escolar e quem os formula), onde ocorre (níveis macro, meso, micro e nano e articulação entre níveis), como (ação do sistema transnacional, nacional e local), e de que modo (incremental ou

⁷ Eduletters 5, Maio 2021

⁸ pedro.jesus@csdoroteia.info

disruptivo) (Jesus e Azevedo, 2021). Perspetivamos, assim, a inovação educacional como um conceito multinível e multidimensional, e também como um ato político, pois corresponde sempre a um dado mandato social.

Neste contexto, adotamos a conceptualização de inovação educacional de Santos Guerra (2018), partilhada com Carbonell Sebarroja (2008), como um conjunto de ideias, processos e estratégias, mais ou menos sistematizados, mediante os quais se introduzem e se provocam mudanças nas práticas educativas vigentes, que concorram para a melhoria das aprendizagens dos alunos e das práticas de ensino dos educadores, ao serviço quer de sujeitos e comunidades alicerçadas no respeito democrático, na equidade e na solidariedade, quer da educação entendida como um “bem comum no espaço público” (Nóvoa, 2020).

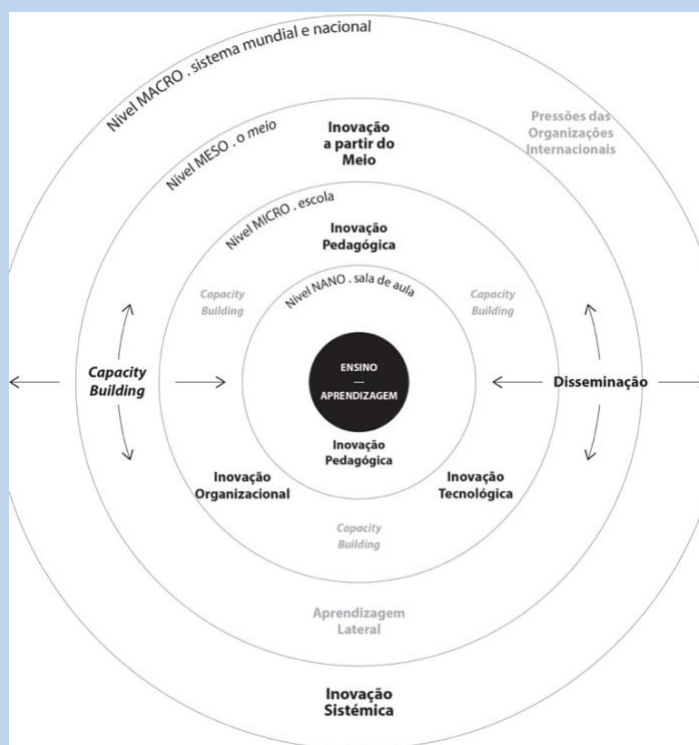


Figura 1. Inovação educacional, um conceito multinível

Fonte: Jesus e Azevedo (2021, p. 46)

Inovação educacional ao nível da escola: dimensões em jogo

Dito isto, perspetivando a inovação ao nível da escola, importa igualmente identificar as dimensões que, de modo inter-relacionado, a podem tornar sustentável. No fundo, compreender quais as áreas/dimensões em que é possível e adequado pensar, prever, planear, no momento da respetiva arquitetura, para tornar a inovação

bem-sucedida. Considerando a perspectiva que perfilhamos, as dimensões onde intervir não deverão excluir o domínio da ação pedagógica. E, atendendo à complexidade das organizações escolares, as inovações na ação pedagógica exigirão inovações na esfera organizacional. O problema não estará, simplesmente, em identificar variáveis onde atuar, mas na forma como elas se articulam, em cada contexto, para gerar a inovação e produzir os resultados esperados. Na revisão de literatura que temos vindo a empreender procuramos fugir de uma lógica prescritiva em que se enunciam “boas práticas” a ser replicadas, sobre um caminho único a seguir. Optamos por assinalar e problematizar dimensões destacadas na literatura, partindo do princípio que a inovação educacional é uma construção deliberada onde diversas “peças” se encaixam e conferem coerência aos processos e dinâmicas que se formulam, concretizam, avaliam e reformulam no interior da escola, num planeamento contínuo em que participam os diversos atores sociais.

Uma inovação bem-sucedida pode, então, ser vista como um processo que formula e reformula boas ideias, à medida que os protagonistas envolvidos desenvolvem capacidades e sentido de pertença e passam do paradigma do “meu” ao “nosso”, fenómeno que Fullan (2016) designa por “sistematicidade” (p. 53). Nesta linha de pensamento, sendo a inovação um processo em permanente construção individual e coletiva, os dois grandes desafios são, segundo Carbonell Sebarroja (2008), o encaixe sistémico das distintas “peças” e a sustentabilidade, pressupondo que a inovação real e bem-sucedida nasce de um desejo e de uma necessidade, nunca de uma imposição. O difícil não será começar uma inovação, mas mantê-la, trabalhar para que não perca intensidade, se consolide e se institucionalize, passando a ser assumida pela escola.

Mas, que dimensões, então, destacamos da literatura? Enunciamo-las, aqui, de modo esquemático para mais à frente nos determos na dimensão central deste texto, a liderança escolar: i) um horizonte claro da inovação; ii) uma preparação prévia cuidadosa; iii) uma ação inovadora baseada em evidências; iv) um envolvimento dos professores em equipas docentes comprometidas; v) uma coerência dos processos; vi) uma liderança implicada e coconstrutora; vii) um envolvimento dos alunos como participantes ativos; viii) um apoio de redes interinstitucionais; ix) uma disponibilização de recursos e infraestruturas; x) uma avaliação permanente; e xi) um impacto na sala de aula.

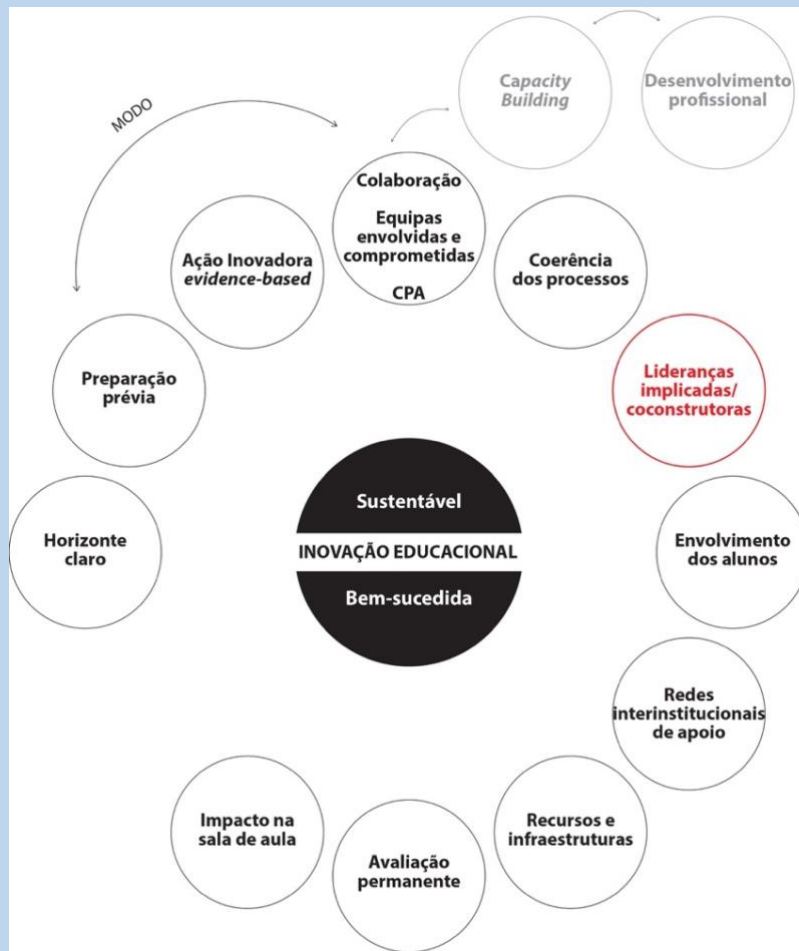


Figura 2. Inovação educacional ao nível da escola, dimensões-chave

Fonte: elaboração própria

Enquanto os sistemas educativos nacionais podem ser melhores na criação de condições e culturas para a inovação, as escolas têm nas mãos a responsabilidade final pelo seu próprio *ethos* (Hallgarten *et al.*, 2015), o que aponta para um desafio significativo de liderança em todos os níveis. Nesta linha de pensamento, Hattie (2015) remete para os líderes escolares o papel importante de capitalizar o conhecimento especializado nas suas escolas e liderar inovações de sucesso, enquanto para o sistema (macro e meso) remete o papel de fornecer o apoio, tempo e recursos para isso acontecer. No seu entender, ao colocar os três juntos (professores, líderes, sistema), chega-se ao cerne do que designa por “conhecimento especializado colaborativo”, capaz de enfrentar os desígnios da equidade e da excelência por que deve pugnar a inovação educacional (p. 2).

Liderança: dimensão-chave

A qualidade da liderança parece ser um fator preditor do sucesso numa inovação (Ahrens, 2017; Bolívar, 2017; Díaz-Gibson *et al.*, 2019; Dungan e Hale, 2018). Nas escolas em que o diretor não é, ele próprio, um ator no planeamento da inovação, em que assume um papel de líder autocrático e não apoia a experimentação, os professores “passam pelas moções”, mas realizam muito pouco (Ahrens, 2017, p. 261). Um líder escolar que promove inovação revela características de apoio, colaboração, comunicação, e procura estar conectado ou em rede. Nos estudos de Dungan e Hale (2018), os líderes escolares inovadores foram percecionados como aqueles que promoveram uma abertura a correr riscos e que construíram uma cultura onde a equipa experimentou liberdade para falhar. Os líderes de mudança, como os chama Fullan (2011), têm a capacidade de gerar energia e paixão nos outros, através da ação. Complementando esta perspetiva, Gairín Sallán (2020) sublinha que os líderes escolares, enquanto agentes de mudança, dão primazia a uma visão global e holística, e lideram os processos mais do que os gerenciam.

Ao longo do tempo, alguns autores foram cunhando expressões que, de algum modo, caracterizam diferentes tipos de liderança. Na revisão temática que fez sobre a liderança como fator-chave para a inovação e a mudança educativa, Villa Sánchez (2019) enuncia um extenso conjunto de diferentes tipos de liderança identificados na literatura, de que aqui sublinhamos a liderança transformacional (Bass, 1985), a liderança distribuída (Gronn, 2002) e a liderança emocional (Goleman, 1996).

No campo da mudança educacional, a investigação sobre liderança, no que diz respeito a inovações para melhorar as escolas, aborda amplamente a liderança como uma prática distribuída, enfatizando-a como uma característica emergente de grupos, equipas ou redes (e.g. Hallinger e Heck, 2009; Harris, 2004; Leithwood *et al.*, 2009). Apesar de a liderança distribuída ser um conceito complexo e multifacetado, Vennebo (2017) sintetiza que independentemente da diversidade de perspetivas adotadas, a investigação reflete uma visão comum da liderança: i) o diretor usa o seu poder individual para criar um ambiente no qual a liderança distribuída pode crescer, através de estruturas e processos de construção de capacidade de liderança na equipa; ii) a liderança escolar é um esforço distribuído promulgado pelo diretor e pelos professores-chave, que ocorre dentro de um contexto escolar e conduz a um conjunto de condições

escolares relacionadas com importantes processos de melhoria da escola; iii) a interação entre vários líderes dentro das escolas é crucial para compreender a prática de liderança.

A liderança transformacional, por seu turno, é entendida como um modelo que põe a ênfase no desenvolvimento da autoestima dos empregados que se identificam com a missão do líder. Produz-se quando uma ou mais pessoas se articulam com outras de tal modo que os líderes e os liderados se elevam uns aos outros a níveis superiores de motivação. A liderança transformacional é composta por quatro grandes fatores: i) carisma (ou influência idealizada); ii) inspiração ou motivação inspiracional; iii) estimulação intelectual; e iv) consideração individual. Nessa perspectiva, a liderança, quando não se exerce, converte-se em não liderança ou “laissez-faire” (Villa Sánchez, 2019).

Os líderes transformacionais, como sintetizou Hattie (2015), apontam a uma visão, criam objetivos comuns para a escola, inspiram e definem uma direção, protegem a equipa de exigências externas, garantem justiça e equidade na equipa e oferecem aos professores um alto grau de autonomia. No entanto, estas ações parecem não ser suficientes para influenciar a aprendizagem dos alunos. Por contraste, segundo alguns autores, os líderes instrucionais são mais eficazes porque se focam em como os professores têm impacto na aprendizagem dos alunos, e estabelecem ambientes conducentes a ações específicas que influenciam como os professores e alunos trabalham juntos (Bossert *et al.*, 1982; Hallinger e Heck, 1996; Robinson, 2011). Os investigadores Hallinger e Heck (1996) terão sido os primeiros a sintetizar explicitamente os dados que vinculam a liderança do diretor e o desempenho dos alunos. A sua revisão de literatura ofereceu um conjunto de conclusões que apoiaram uma relação positiva entre liderança instrucional e aprendizagem do aluno. No entanto, também concluiu que os “efeitos da liderança na aprendizagem” foram mediados por fatores de outros níveis escolares (por exemplo, práticas de ensino e organização educacional) e recomendaram que a investigação futura explorasse essas dimensões.

Anos mais tarde, Robinson (2011) realizou uma análise exaustiva dos estudos sobre as funções do diretor com impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, tendo encontrado cinco domínios da liderança com efeitos significativos: 1. Estabelecer objetivos e expectativas; 2. Alocar recursos estrategicamente; 3. Assegurar a qualidade

do ensino; 4. Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente; 5. Assegurar um ambiente seguro e ordeiro. O fator mais poderoso na aprendizagem dos alunos – com o dobro do impacto de qualquer outro – é “Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente”. Viviane Robinson descobriu que o diretor que tem o maior impacto na aprendizagem é aquele que “participa como aprendiz”, com os professores, a ajudar a escola a melhorar. Michael Fullan corroborou o impacto do domínio “Liderar a aprendizagem e o desenvolvimento docente” na influência nas práticas de ensino dos professores, a partir de um estudo que permitiu perceber que os líderes que “participam como aprendizes” com os seus professores têm um impacto maior na cultura escolar e nos docentes – os diretores que adotam esse princípio durante quatro ou cinco anos melhoram o desempenho das suas funções e aprendem a ser mais eficientes. Enquanto Robinson chama a este tipo de liderança, liderança instrucional ou liderança centrada no aluno, Fullan (2016, p. 133) prefere chamá-la liderança aprendiz (“leader as a lead learner”). O primeiro, diz, pode ser interpretado de forma muito limitadora, como mero microgerenciamento. Assim, ao debruçar-se sobre o papel, a incidência e a evolução da liderança escolar nos últimos anos, este autor foca a sua análise em três temas fundamentais: liderar as aprendizagens, criar coerência e facilitar a ação profissional docente (Fullan, 2019).

À expressão “liderança instrucional”, mais focada no papel do diretor, Hallinger (2011) contrapõe a “liderança para a aprendizagem”, que sugere uma conceptualização mais abrangente, uma vez que incorpora uma variedade mais ampla de fontes de liderança, bem como focos adicionais de ação (p. 127). Por sua vez, Leithwood *et al.* (2006), escapando à lógica de assinalar um determinado tipo de liderança, apresentaram uma proposta centrada em práticas bem-sucedidas de liderança educativa, baseadas nos resultados da investigação sobre a respetiva concretização na prática em diferentes países com culturas e sistemas educativos muito distintos. As quatro práticas sinalizam quatro dimensões: i) Estabelecer Direções – as práticas incluem as ações dos líderes que se dirigem ao desenvolvimento das metas da educação e a inspirar os outros com uma visão de futuro da escola; ii) Desenvolver as Pessoas – os líderes eficazes exercem influência sobre o desenvolvimento dos recursos humanos na sua escola e consideram-no uma prioridade; iii) Promover a Transformação Organizacional – esta categoria de práticas surgiu das evidências acerca da natureza das

organizações que aprendem e das comunidades profissionais de aprendizagem e a sua contribuição para o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos; iv) Gerir o Currículo Escolar – os líderes têm que dispor de informação atualizada acerca das melhores práticas profissionais e contribuir para o desenvolvimento das condições para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, assim como das condições para a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Outros autores destacam ainda alguns aspetos relevantes da liderança escolar em contextos de inovação e mudança: Coffey *et al.* (2015, p. 11) alertam que os líderes escolares precisam de conferir consistência e continuidade aos planos inovadores, adotando uma estratégia “passo a passo”; Krichesky e Murillo (2018) sublinham o papel essencial dos diretores quando se trata de assegurar as condições necessárias para gerar ambientes de trabalho colaborativo, cuidando que as interações mantêm um foco constante na aprendizagem dos alunos, facilitando o acesso a recursos que estimulam a aprendizagem docente e promovendo um ambiente de confiança e respeito mútuo; Fullan (2016) também nota que as fronteiras entre a escola e o exterior se têm tornado mais permeáveis, conferindo aos diretores o papel de *players* do sistema, com acesso a recursos exteriores à escola para desenvolver o capital profissional dos professores.

Parece, assim, claro que a liderança escolar não se exerce sob a forma de uma indicação única de um caminho a percorrer (OCDE, 2014), mas como um processo contínuo que inclui as visões orientadoras assim como as estratégias para as pôr em prática. Nessa perspetiva, três aspetos são centrais: visão da aprendizagem, estratégias de mudança e partilha (responsáveis, professores, estudantes e destinatários). A própria natureza da liderança pedagógica implica que ela seja partilhada (Villa Sánchez, 2019).

Síntese conclusiva

A liderança é uma dimensão-chave nos processos de inovação em educação. Os líderes de inovações nas escolas revelam características de apoio, colaboração e comunicação. Dão primazia a uma visão global e holística da inovação e lideram os processos, mais do que os gerenciam (Gairín Sallan, 2020). Essa liderança é amplamente descrita na literatura como uma prática distribuída, sendo enfatizada como uma característica emergente de grupos, equipas ou redes. Sendo a investigação neste campo rica quanto à existência de modelos e estilos de liderança, a perspetiva de

liderança centrada na aprendizagem parece assumir crescentemente uma importância central. Alertam-nos, contudo, autores como Hallinger *et al.* (2020) que a liderança instrucional, merecendo destaque, não é o único papel atribuído aos líderes escolares e que as conceptualizações integrativas do papel de liderança escolar tornar-se-ão cada vez mais relevantes na literatura deste campo. Importa ainda destacar o papel emergente do diretor como *player* do sistema, fruto de uma maior permeabilidade entre a escola e o exterior. O diretor *player* do sistema desempenha um papel-chave na relação com outras escolas e com o sistema, alargando a possibilidade de utilização de recursos exteriores à escola para construir o capital profissional dos professores de modo a que a aprendizagem dos alunos possa florescer.

Referências bibliográficas

Ahrens, M. (2017). How to Make Innovations Succeed or Fail. *Childhood Education*, 93:3, 259-262.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New Cork: Free Press.

Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de Investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.

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

Campolina, L., e Martínez, A. (2013). Fatores favoráveis à inovação: Estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 13(3), 325-338.

Carbonell Sebarroja, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Coffey, D., Cox, S., Hillman, S., e Chan, T. C. (2015). Innovative planning to meet the future challenges of elementary education. *Educational Planning*, 22(1), 5-14.

Costa, T. B. (2016). *O cego que atravessou montanhas – conversas com Luís Miguel Cintra*. Lisboa: Orfeu Negro.

Díaz-Gibson, J., Civís, M., Fontanet, A., López, S., e Prats, M. (2019). La visión de los directores de escuela sobre el impulso de la innovación educativa en Cataluña. *Cultura y Educación*, 31:3, 640-670.

Dungan, J., e Halle, J. (2018). Expediting and Sustaining Change Diffusing Innovation in Dynamic Educational Settings. *Distance Learning*, 15, 1, 1-11.

- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Wiley.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change (5th edition)*. New York: Routledge.
- Fullan, M. (2019). Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement. *Revista Eletrônica de Educação*, 13, 1, 58-65.
- Gairín Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Especial, 228-256.
- Goleman, D. (1996). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: B.S.A.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood e P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Hallgarten, J., Hannon, V., e Beresford, T. (2015). *Creative Public Leadership: How school system leaders can create the conditions for system-wide innovation*. Dubai: WISE.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 2, 125-142.
- Hallinger, P., e Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., e Heck, R. (2009). *Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?*. In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (pp. 101-117). Dordrecht: Springer.
- Hallinger, P., Gümüş, S., e Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership 1940-2018. *Scientometrics*, 122, 1629-1650.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson.
- Jesus, P., e Azevedo, J. (2021). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 21- 55.
- Krichesky, G. J., e Murillo, F. J. (2018). Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study. *Educacion XXI*, 21(1), 135-156.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., e Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES & Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., Mascal, B., e Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. New York: Routledge.

Nóvoa, A. (2020). La notion de réforme en éducation est-elle encore pertinente aujourd'hui?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 23-31.

OCDE (2014). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. Paris: OCDE.

Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Santos Guerra, M. (2018). Innovar o morir. In C. Palmeirão e J. M. Alves (Coords.), *Escola e Mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas da escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Vennebo, K. F. (2017). Innovative work in school development: Exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 298-315.

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.

3. O Bem-estar do Professor como Fator impactante no Sucesso Educativo dos Alunos⁹

Lília Vicente¹⁰

Fernando Alexandre¹¹

Introdução

A profissão docente caracteriza-se atualmente por um perfil funcional de grande complexidade, cuja operacionalização se vê dificultada pela necessidade de ultrapassar muitos outros desafios, espoletados ora por fenómenos que advêm do contexto sociocultural e económico em que a escola se insere, ora pelas pressões exercidas pela administração educativa central e por múltiplos grupos sociais. Entretanto, mantêm-se elevadas as expectativas relativas à capacidade de os professores assegurarem um ensino de alta qualidade e, em simultâneo, encontrarem resposta para problemas sociais que, pela sua natureza, exigem soluções que transcendem as suas competências e saberes profissionais.

Não admira, portanto, que se multipliquem os relatos de um número crescente de professores afetados por quadros de *stress* e de *burnout*, razão suficiente para que a preocupação com o bem-estar pessoal e profissional dos docentes tenha adquirido uma nova centralidade na agenda dos responsáveis pela definição das políticas educativas a nível internacional. Também porque o fenómeno é encarado como causa próxima do abandono da carreira docente por profissionais experientes e motivo para a sua reduzida atratividade junto das novas gerações.

A investigação em educação tem acompanhado estes processos, sobretudo a partir do momento em se tornou possível estabelecer uma relação direta entre o bem-estar dos docentes e a qualidade das suas práticas, com efeitos positivos nas aprendizagens e no sucesso escolar dos alunos. Desse modo, a investigação neste domínio tem incidido quer na análise dos contextos e no estudo das condições que promovem e garantem o bem-estar docente, quer na identificação dos quadros de referência das competências socioemocionais necessárias para os potenciar. Os

⁹ Eduletters 6, Julho 2021

¹⁰ lmlsvv@gmail.com

¹¹ falexandre@cemri.uab.pt

professores emergem, assim, como corresponsáveis pelas circunstâncias que asseguram a preservação do seu próprio bem-estar, a melhoria do seu desempenho e o aumento da eficácia das organizações educativas a que pertencem.

Mas o desenvolvimento da investigação neste campo permitiu igualmente demonstrar o carácter abstrato, subjetivo e polissémico do conceito de *bem-estar*, facto que tem favorecido o despontar de novos caminhos de pesquisa e o aprofundamento dos respetivos quadros de referência conceptual. Não obstante a riqueza desta temática, optou-se por abordar o bem-estar docente à luz de dois dos seus eixos estruturantes: (i) o que corresponde à análise das variáveis que dão sentido ao bem-estar e condicionam os atributos que o sujeito mobiliza para o definir; (ii) o que se relaciona com o estudo do papel das lideranças e dos contextos organizacionais na criação de condições mais ou menos favoráveis ao bem-estar docente.

Bem-estar Subjetivo e Bem-estar Profissional

O conceito de bem-estar subjetivo e a sua aproximação à noção geral de “felicidade” tem sido trabalhado por autores que realçam principalmente o seu carácter multidimensional (Näring, Briët & Brouwers, 2006; Collier, 2016; Bryson, Stokes & Wilkinson, 2019; Higgins & Goodall, 2021). Naquilo que é a sua essência emergem três componentes: a satisfação com a vida, um efeito positivo e um efeito negativo. A satisfação com a vida refere-se frequentemente à componente cognitiva do bem-estar subjetivo e pode ser definida como o conjunto das avaliações explícitas e conscientes dos sujeitos sobre as suas vidas, alicerçadas nos fatores a que os mesmos atribuem relevância.

Os efeitos positivos e negativos correspondem à dimensão afetiva do bem-estar subjetivo. A relevância do efeito positivo para o bem-estar assume que a experiência das emoções positivas expande os repertórios momentâneos de ação dos indivíduos, o que, por sua vez, lhes permite construir recursos pessoais mais duradouros. Salientam os autores que esses recursos adicionais aumentam o crescimento pessoal, a possibilidade de ter sucesso e uma vida bem-sucedida, factos geradores de emoções ainda mais positivas. Por oposição, o efeito negativo, experimentado nomeadamente quando os objetivos e valores são ameaçados, pode conduzir, a longo prazo, a problemas de saúde de alguma gravidade.

Para os autores, parecem existir evidências de que os indivíduos com elevados níveis de bem-estar têm uma maior esperança de vida, uma melhor condição física e de saúde, sendo também mais bem-sucedidos e eficientes profissionalmente, para além de revelarem maior criatividade. O bem-estar subjetivo afirma-se, portanto, como um fator decisivo, não apenas para a saúde física e psicológica do sujeito, mas também para o seu crescimento pessoal e desempenho profissional.

Estudos centrados na realidade particular dos professores (Berkovich, 2018) encontraram evidências de que níveis elevados de bem-estar subjetivo funcionam como um fator de proteção contra esgotamentos e depressões, verificando-se igualmente que afetam positivamente os resultados dos alunos.

Para o tratamento holístico do bem-estar docente é essencial considerar também o que diversos autores designam por *bem-estar profissional*. Este não se afigura passível de ser traduzido num conceito teórico unificado, uma vez que nele se cruzam o conjunto das variáveis que concorrem para a caracterização do ecossistema em que se desenrola a atividade profissional. Tal caracterização supõe que se tenham em conta múltiplas dimensões (Rayner e Espinoza, 2015; Engvik e Emstad, 2017; Berkovich, 2018; Bryson, Stokes e Wilkinson, 2019; Lopes e Oliveira, 2020; Brady e Wilson, 2021; Higgins e Goodall, 2021) como sejam:

- O *empenho profissional* — usualmente concebido como empenho para com o trabalho, pode ser definido como um estado de espírito caracterizado pelo vigor, dedicação, absorção e imersão na atividade profissional; entende-se que está estreitamente relacionado com o bem-estar e o desempenho dos trabalhadores.
- A *satisfação profissional* — pode ser definida como o grau de impacto positivo em relação a uma dada atividade profissional ou aos seus componentes nucleares.
- O *apoio organizacional* — remete para a importância que reveste o apoio social prestado quer pelos pares, quer pelas lideranças, para o bem-estar dos trabalhadores; verifica-se, por exemplo, que o apoio social melhora a capacidade de lidar com situações problemáticas, funcionando ao mesmo tempo como mecanismo de defesa contra eventos negativos ou perturbadores.

- A *autoeficácia do professor* — quando aplicado aos professores, o conceito pode ser definido como a crença do docente na sua capacidade para planejar, organizar e desenvolver as atividades necessárias para atingir determinados objetivos educativos; trata-se de uma variável que é possível relacionar positivamente com o desempenho dos alunos e, por essa via, também com o bem-estar geral do docente.
- A *conceção de profissão* — pode ser definida como o conjunto de comportamentos de mudança auto-iniciados em que os trabalhadores se envolvem, com o intuito de fazer corresponder os seus empregos às suas próprias preferências, motivações e aspirações; a conceção do sujeito acerca da profissão por si exercida não se traduz na reformulação total do respetivo perfil funcional, mas apenas na mudança de aspetos específicos da tarefa a desempenhar, dentro dos limites da atividade profissional considerada.

Bem-estar docente, competências e contextos organizacionais

A investigação desenvolvida no âmbito do bem-estar docente tem vindo a demonstrar que as emoções e o bem-estar constituem fatores essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, destaca-se a importância das competências sociais e emocionais para o desempenho profissional dos professores e para a gestão da sua carreira, sendo que os dados parecem revelar que, em contrapartida, o desequilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal afeta negativamente o seu desempenho (Rayner & Espinoza, 2015).

Na maioria dos casos, o *stress* e o *burnout* dos professores estão relacionados com fatores como a sobrecarga de trabalho, a diversificação e complexidade das tarefas que são chamados a desempenhar e o aumento das responsabilidades que lhes são cometidas, a falta de autonomia e de poder de decisão, a gestão e estilos de liderança e o ambiente negativo na escola (Burón & Lassibille, 2016; Berkovich, 2018; Lopes & Oliveira, 2020). O *stress*, que nos últimos anos atingiu níveis sem precedentes no seio dos profissionais da educação, é responsável por conduzir uma elevada percentagem de professores a abandonarem a profissão durante os primeiros anos de atividade.

A investigação revela, igualmente, que os alunos aprendem melhor em ambientes nos quais se sentem seguros e apoiados, pelo que as competências socioemocionais dos

professores podem afetar o ambiente de aprendizagem e desencadear emoções que influenciam o comportamento dos alunos. A articulação entre estas variáveis encontra-se expressa no modelo proposto por Jennings & Greenberg (2009: 494).

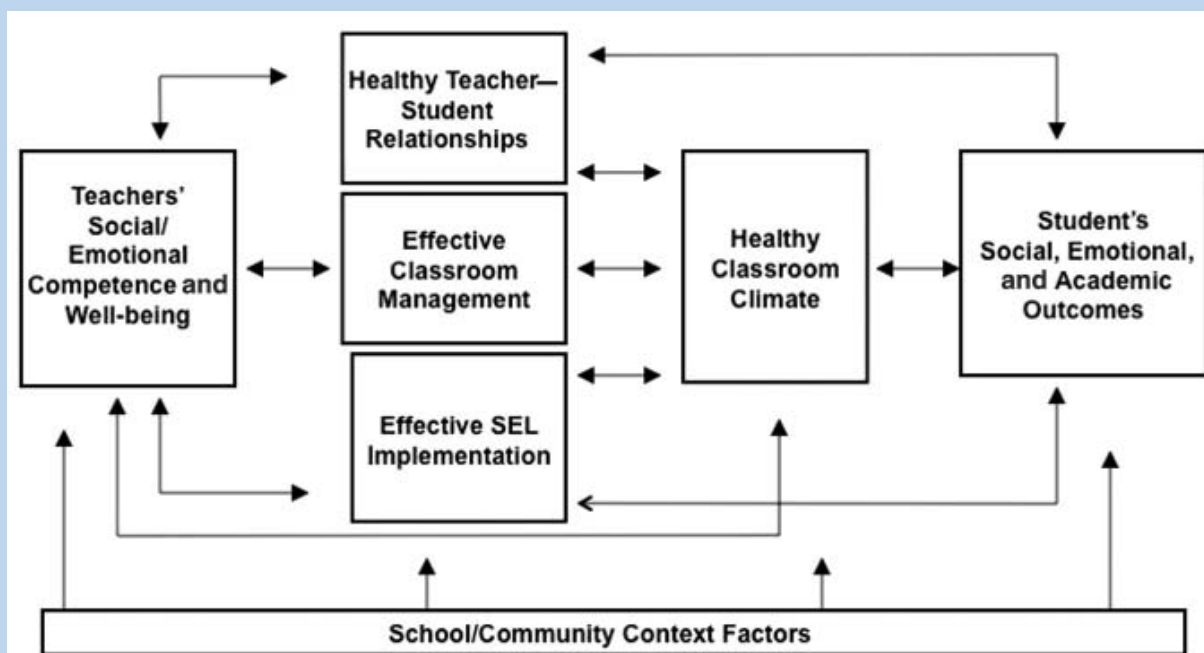


Fig. 1 – A sala de aula *prosocial*: um modelo de competências sociais e emocionais dos professores e de resultados escolares dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009: 494)

O modelo, apresentado na Fig. 1, procura explicar em que medida as competências socioemocionais e o bem-estar dos professores têm um impacto direto no ambiente de aprendizagem (vd. ao nível da relação professor-aluno; da gestão da sala de aula; e implementação de competências sociais e emocionais) o qual, por sua vez, conduz a um clima saudável de aprendizagem na sala de aula e, porventura, a resultados socioemocionais e académicos positivos da parte dos alunos mais bem-sucedidos. Processo que, no seu conjunto, tem um efeito recíproco na riqueza sócio emocional e no bem-estar dos professores.

Usualmente, o ensino e o desenvolvimento das competências socioemocionais não são contemplados nos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores ou mesmo nos programas de formação contínua. Neste cenário, parece fazer sentido apoiar o desenvolvimento profissional dos professores, explorando e testando práticas destinadas a fomentar e melhorar o seu bem-estar profissional. Além disso, os resultados da investigação confirmam a ideia generalizada de que a atividade docente, dada a exposição permanente a que sujeita os professores, é fonte de *stress*

profissional, problema que a crise pandémica de 2020 apenas acentuou. Conclusões que são também relevantes para os alunos, uma vez que o seu bem-estar e níveis de ansiedade parecem estreitamente relacionados com o bem-estar dos seus professores.

Em suma, o bem-estar dos professores pode explicar variações no desempenho dos alunos, pelo que a promoção do bem-estar docente é apontada como estratégia essencial para a consecução dos objetivos de aprendizagem dos alunos. No entanto, verifica-se que o *burnout*, enquanto problema de saúde pública que afeta a classe docente em larga escala, varia de país para país em função de fatores organizacionais relacionados com o sistema educativo ou com fatores culturais associados às práticas escolares (Hardy, 2021; Higgins & Goodall, 2021; Ryan, Odhiambo & Wilson, 2021).

Existem evidências de que fatores organizacionais como a má comunicação entre pares e a insatisfação geral com o ecossistema em que se desenrola a atividade docente estão associados a um menor bem-estar dos professores (Collier, 2016; Engvik & Emstad, 2017; Higgins & Goodall, 2021). Por isso, afigura-se crucial apoiar os professores a lidarem com as variáveis organizacionais que condicionam o exercício da profissão, designadamente aprofundando o trabalho colaborativo e facilitando o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal. A este nível importa chamar a atenção para o impacto positivo que as lideranças escolares podem ter enquanto promotoras de um ambiente escolar de apoio aos docentes através de técnicas de gestão do *stress*.

Referências

- Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 749–767.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483914>
- Brady, J., & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45–63.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>
- Bryson, A., Stokes, L., & Wilkinson, D. (2019). Who is better off? Wellbeing and commitment among staff in schools and elsewhere. *Education Economics*, 27(5), 488–506.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1623178>
- Collier, R. (2016). Wellbeing in the legal profession: reflections on recent developments (or, what do we talk about, when we talk about wellbeing?). *International Journal of the Legal Profession*, 23(1), 41–60. <https://doi.org/10.1080/09695958.2015.1113970>

- Engvik, G., & Emstad, A. B. (2017). The importance of school leaders' engagement in socialising newly qualified teachers into the teaching profession. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 468–490. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1048745>
- Gamero Burón, C., & Lassibille, G. (2016). Job Satisfaction among Primary School Personnel in Madagascar. *Journal of Development Studies*, 52(11), 1628–1646. <https://doi.org/10.1080/00220388.2016.1187726>
- Hardy, I. (2021). The quandary of quantification: data, numbers and teachers' learning. *Journal of Education Policy*, 36(1), 44–63. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1672211>
- Higgins, J., & Goodall, S. (2021). Transforming the wellbeing focus in education: A document analysis of policy in Aotearoa New Zealand. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 16(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1879370>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work and Stress*, 20(4), 303–315. <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>
- Rayner, J., & Espinoza, D. E. (2015). Emotional labour under public management reform: an exploratory study of school teachers in England. *International Journal of Human Resource Management*, 27(19), 2254–2274. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1093014>
- Ryan, P., Odhiambo, G., & Wilson, R. (2021). Destructive leadership in education: a transdisciplinary critical analysis of contemporary literature. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 57–83. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1640892>

4. Abandono Oculto: desafios que se colocam às escolas¹²

António Oliveira¹³

Introdução

O tempo estranho que vivemos desde a entrada nesta terceira década do século XXI (pandemia provocada pelo vírus COVID 19) trouxe para a discussão pública e educacional a questão da igualdade e da equidade. Num ápice, muitos foram os que se levantaram em prol da defesa da igualdade (mais do que da equidade) entre todos os alunos, nomeadamente, no que concerne às condições de acesso ao ensino a distância (E@D). Sem se deterem, tantos foram os que alertaram para as “profundas” desigualdades que o E@D acentuaria, mas também para a “injustiça” que seria uns não usufruírem do mesmo “apenas” porque outros não tinham acesso. Sem que nada o previsse, acendia-se um foco sobre um problema educacional bem identificado, mas tantas vezes secundarizado e negligenciado: a igualdade de acesso e de sucesso educativo.

Efetivamente, ficou a percepção de que, até este momento, se existiam questões de (des)igualdade, essas diziam mais respeito à escola do que à sociedade. Contudo, sob a capa aparente de uma igualdade de acesso *atingida* (escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, diminuição da taxa de abandono escolar precoce) e de uma igualdade de sucesso *prometida* (na legislação produzida e em vigor, bem como nas medidas de política educativa adotadas), permanecem na escola, matriculados, muitos alunos cujo percurso escolar está marcado pela retenção, pelo absentismo (vêm às aulas e depois têm períodos longos de ausência ou que faltam a umas disciplinas e vão a outras) e pela indisciplina.

Na escola – a do regime presencial – esta é a realidade diária com a qual se veem confrontados os líderes escolares (diretores, diretores de turma, docentes...). Uma realidade que passa, muitas vezes, despercebida... e que as estatísticas ajudam a “esconder”, mas que uma análise mais atenta permite constatar: a de que existem alunos que gostam de estar na escola, mas não para aprender (Charlot, 2006), alunos

¹² Eduletters 1, março 2021

¹³ antmbo@gmail.com

que continuam matriculados, mas que, face aos gravíssimos problemas de absentismo, deveriam ser considerados em abandono escolar (Enguita, 2011).

Neste texto pretendemos colocar o foco nesse grupo de alunos que estão matriculados na escola e aí permanecem sem se envolverem no seu processo de aprendizagem, manifestando, em diferentes graus, um desengajamento face à escola, como que incubando o abandono efetivo que, mais cedo ou mais tarde, poderá ocorrer. Foi este fenómeno que denominámos de abandono oculto (B. Oliveira, 2019). Importa, também, questionar se este será um problema que se coloca às escolas e às suas lideranças e, se sim, o que urge fazer.

Abandono Oculto, realidade constatada

Em primeiro lugar, parece-nos importante clarificar o conceito de abandono oculto, pois é nele que colocamos o nosso enfoque. De facto, julgamos pertinente contribuir para a compreensão do abandono oculto, não só porque possibilitará uma maior atenção para o problema, desocultando-o, mas também porque contribuirá para melhor se perceber como é que as escolas geram mecanismos ocultos de exclusão escolar, assentes em práticas, sobretudo implícitas, de marginalização de alunos com “dificuldades”, que rapidamente se podem transformar em exclusão social.

A realidade a que aludimos, e que serve de contextualização deste texto, é mais percecionada de forma difusa que visibilizada. No estudo que desenvolvemos, o desafio foi precisamente desocultar estes processos, mostrar existência concreta destes alunos que estão na escola porque têm de estar e que relatórios e estatísticas “omitem”. Hoje, podemos afirmar com segurança que estes alunos existem, são reais e frequentam a escola.

Cruzando os conceitos de Abandono Precoce da Educação e Formação (APEF) e de desengajamento escolar, tentámos compreender porque é que os discentes com características e percursos de APEF se mantêm na escola. Como designá-los? Não se trata de alunos em APEF porque, de facto, estão na escola, mas também não podemos afirmar que estão em desengajamento escolar, pois este é um processo evolutivo (Martínez et al., 2010; Hancock & Zubrick, 2015; Tomaszewska-Pekala et al., 2017) e os alunos a que nos referimos não estão em processo, estão já desengajados. Daqui resultou o conceito de abandono oculto: “se estão na escola, matriculados, mas já

desengajados (Shimoni & Portnoy, n.d.), isto é, permanecendo na escola... não estão na escola, logo estão em abandono, um abandono que ainda não se tornou visível, por isso oculto” (B. Oliveira, 2019, p.159).

Da investigação sobre o mesmo fenómeno resultam diferentes olhares: nuns casos parece evidenciar-se o longo processo de desengajamento escolar do aluno até à antecâmara do seu abandono efetivo: o abandono oculto (Shimoni & Portnoy, 2013; n.d; Fanoiki, 2014); noutros, porém, subsiste a perceção de que estes alunos vão sendo ignorados e deixados para trás pelos docentes, fomentando o seu desengajamento progressivo e o abandono oculto (Sultana, 2006; Llambiri et al., 2012). Destas perspetivas resulta evidente a necessidade urgente de se proceder à identificação precoce destes alunos, de aprofundar as causas e os fatores que concorrem para a sua situação e, por último, de se implementar estratégias de intervenção antecipada que possam vir a resultar numa reversão do processo de desengajamento escolar do aluno (Shimoni & Portnoy, n.d.; 2013; Fanoiki, 2014; B. Oliveira, 2019).

No estudo que desenvolvemos (B. Oliveira, 2019) construímos, com base na literatura revista, um perfil de aluno em abandono oculto e a partir daí criámos um dispositivo de identificação, caracterização e monitorização do abandono oculto: o Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (DIAO).

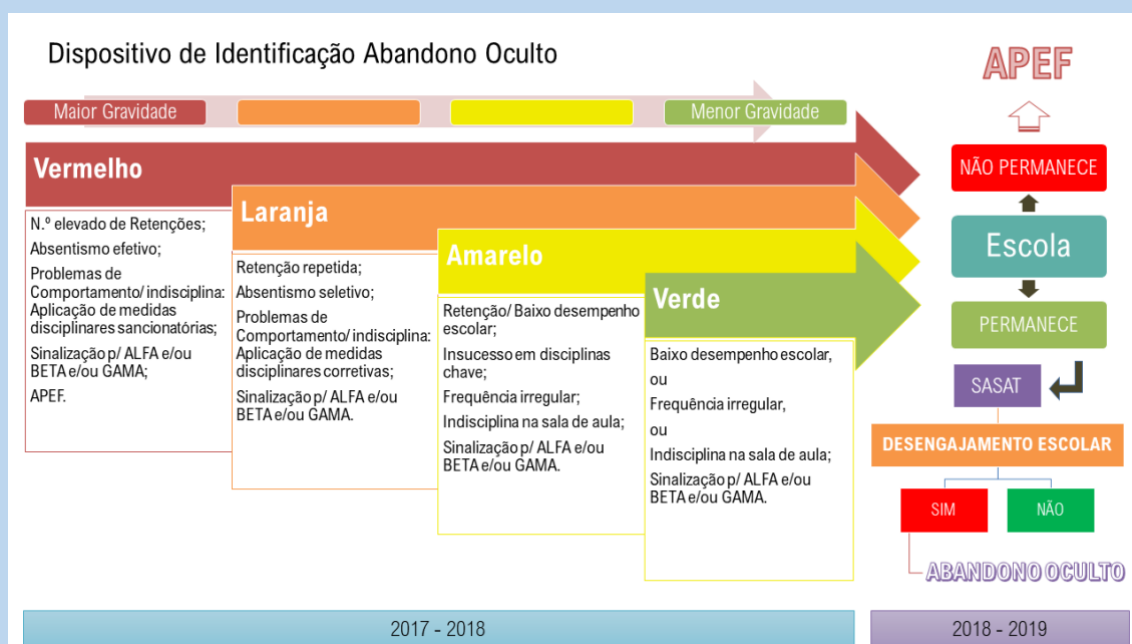


Figura 1 - Dispositivo de Identificação do Abandono Oculto (B. Oliveira, 2019, p.73)

Este dispositivo possibilitou-nos não apenas concluir que existe abandono oculto no agrupamento-contexto onde desenvolvemos o estudo empírico, mas, sobretudo, “identificar e caracterizar os alunos em abandono oculto e definir o nível de gravidade em que se encontram, tendo em conta a sua situação escolar e as características de desengajamento escolar que possuem” (B. Oliveira, 2019, p.160).

Do estudo (B. Oliveira, 2019) resultaram algumas conclusões que nos parecem importantes:

- i. a constatação, não é demais repeti-lo, de que estes alunos em abandono oculto existem, são pessoas concretas e mantêm-se nas nossas escolas. As suas características foram bem expressas: “alunos com fraco desempenho escolar, nomeadamente, um elevado número de retenções, absentismo seletivo ou efetivo, problemas de comportamento e indisciplina e que possuem algumas características individuais de desengajamento escolar, tais como, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, desmotivação / desinteresse e desorganização / falta de hábitos estudo” (p.161);
- ii. a aplicação do DIAO possibilitou identificar 120 alunos (a amostra) que manifestam características de abandono oculto, sendo que 81% da amostra (97 alunos) situava-se nos dois níveis mais graves de risco de APEF: vermelho e laranja;
- iii. a identificação de 50 alunos efetivamente em abandono oculto no agrupamento-contexto. A gravidade deste resultado resulta do facto de considerarmos o abandono oculto a etapa imediatamente anterior ao APEF, o que coloca estes alunos em risco evidente;
- iv. os alunos em abandono oculto – porque foi pela igualdade e equidade que iniciámos esta reflexão – são maioritariamente desfavorecidos socioeconomicamente e, “por outro lado, a pertença a uma etnia minoritária, particularmente a etnia cigana, exponencia o abandono oculto e o APEF (30 dos 33 alunos de etnia minoritária identificados estavam nos níveis de gravidade vermelho e laranja do DIAO)” (p.161);
- v. a confirmação de que, quando cumulativos, retenção e absentismo são poderosos preditores de trajetórias educacionais de desengajamento escolar e, conseqüentemente, de abandono oculto e de APEF;

- vi. por último, a constatação de que nos níveis de maior gravidade do DIAO estão alunos na faixa etária entre os 14 e os 16 anos e que frequentam o 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade. Este facto, é tanto mais grave, quanto a constatámos de que é aos 18 anos o APEF se efetiva.

Desafios do Abandono Oculto às escolas

À guisa de conclusão, elencamos um conjunto de desafios que se colocam às escolas em geral e às suas lideranças (a nível macro, diretores; meso, diretores de turma, coordenadores de projetos, etc.; e micro, docentes) e nos parecem pertinentes.

Constatada a existência do abandono oculto, será que este fenómeno é visível nas escolas? Dito de outro modo, estarão os múltiplos intervenientes escolares, mormente os seus líderes, despertados para este problema? A nossa perceção é a de que não: o abandono oculto não é visibilizado e as lideranças escolares não estão “despertadas” para este problema. Esta nossa perceção assenta na consideração de que ninguém está atento ao que não conhece ou ouviu falar. Apesar das características do abandono oculto, cada uma por si, serem bem conhecidas no meio escolar não estamos habituados a olhá-las como parte de um problema maior.

Deste modo, parece-nos ser muito pertinente a criação de condições para que as escolas possam detetar, o mais precocemente possível, alunos que evidenciem características de abandono oculto. Nesse sentido, julgamos ser imprescindível que, primeiramente, se dê visibilidade a este fenómeno do abandono oculto, favorecendo a divulgação do Perfil do Aluno em Abandono Oculto e promovendo a implementação de estratégias que possibilitem a deteção, identificação e monitorização destes casos, através de dispositivos como o DIAO.

Visibilizado o problema, então, seria possível enfrentá-lo, cabendo às escolas e às suas lideranças definir e implementar medidas que previnam e evitem os “percursos de exclusão silenciosa”, que estimulem o *reengajamento* dos alunos em abandono oculto e que viabilizem os percursos escolares de todos os alunos, partindo do aluno e das suas necessidades de aprendizagem, flexibilizando e diversificando as propostas formativas, implementando projetos como o “Hidden Drop-Out” (HDO), na Albânia ou o “INCLUD-ED”, da Universidade de Barcelona.

Neste sentido, hoje como ontem, é urgente que as escolas se capacitem para poder dar resposta a estes alunos, construindo uma cultura centrada nas “aprendizagens e não nos programas e nos resultados, que permita trabalhar por objetivos de aprendizagem, assente numa personalização e monitorização constante das aprendizagens realizadas de modo a prevenir o desengajamento escolar” (B. Oliveira, 2019, p.162).

Referências Bibliográficas

Charlot, B. (2006). Bernard Charlot: "O conflito nasce quando o professor não ensina". *Entrevista à revista "Nova Escola"*. <https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>

Enguita, Mariano F. (2011). *Del desapego al desenganche y de èste al fracasso*. RASE, 4(3), pp. 732-751. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a05.pdf>

Fanoiki, G. (2014). *Perceived Social Support and Hidden Drop-out in Junior Vocational High School: the Role of Students' Ethnicity* (Master's thesis). <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/31574/Master%20thesis,%202014-12-16,%20for%20Scriptierepositorium.pdf?sequence=1>

Hancock, K. J. & Zubrick, S. R. (2015) *Children and young people at risk of disengagement from school*. Commissioner for Children and Young People, Western Australia. https://www.researchgate.net/profile/Kirsten_Hancock/publication/281257513_Children_and_young_people_at_risk_of_disengagement_from_school_literature_review/links/55dd3b4108ae83e420ee62bc/Children-and-young-people-at-risk-of-disengagement-from-school-literature-review.pdf

Llambiri, S. Gjedra, R. & Hajdari, M. (2012). *Assessment Report On The Scaling Up Level Of The Hidden Drop-Out Approach In Albania And Recommendations For The Future*. UNICEF. http://www.unicef.org/albania/Hidden_Dropout-Scaling-up_Internal_Evaluation_Report2012EN.pdf

Martínez, L., Enguita, M. & Riviére Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145. http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf

Oliveira, A. B. (2020). *Abandono Oculto: As Realidades por detrás das Estatísticas*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa].

Veritati - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/29064>

Shimoni, E. & Portnoy, H. (2013). *The challenge of measuring hidden dropout in Israel*. CBS Israel. [https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-\(ICBS\)--pptx](https://www.dst.dk/ext/6527432750/0/israel/Annex-B1-13-The-challenge-of-measuring-hidden-dropout-in-Israel-(ICBS)--pptx)

Shimoni, E. & Portnoy, H. (n.d). *Defining and measuring hidden dropout at the ICBS*. CBS Israel. http://www.cbs.gov.il/twinning/b1/annex_b1_12.pdf

Sultana, R. (2006). *Facing the hidden dropout challenge in Albania*. Tirana: UNICEF. <https://pdfs.semanticscholar.org/7c62/5be69597fcf68cf39f2bee6ae5a50637bf11.pdf>

Tomaszewska-Pekała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). Finding inspiring practices on how to prevent ESL and school disengagement. *Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf

5. Mudança e Inovação: a escola entre a utopia e a distopia¹⁴

Lídia Serra¹⁵

Introdução

Intempestivamente, a COVID-19 entrou pela porta das escolas abalando toda a estrutura organizacional e pedagógica das instituições escolares. Empurradas, em março de 2020, para um confinamento inusitado e para o desconhecido ensino à distância assistimos não só a dilação na resposta, mas também a respostas insipientes, pouco estruturadas e marcadas pela inexperiência docente. A procura pungente de formação pelos professores com o intuito de capacitar a resposta educativa a par de forças impostas pela necessidade de adaptação, em atos de reconstrução e de inovação da ação orientados pela tutela e adequados aos contextos específicos das escolas, impuseram novos rumos ao ano letivo 2020/2021. De forma desconcertante, a COVID-19 passou a viver nas escolas e não menos atípica se tornou a gestão da organização escolar. Professores confrontados com turmas temporariamente remetidas para o ensino *online* ou por alunos acometidos para uma quarentena, impôs a gestão híbrida da sala de aula. O inverso também pautou a realidade escolar, com professores de quarentena e outros em sala de aula, remetendo os alunos para convívios temporários com as duas realidades, a do ensino presencial e a do ensino à distância. As respostas atropelaram-se sob o mote de fazer o possível numa semântica em que o atípico é o novo normal! Recalcitrantemente, numa terceira vaga, a COVID-19 voltou a impor-se às escolas e mais uma vez determinou o fecho das suas portas por mais de dois meses, mergulhando a educação noutra confinamento.

Apesar das múltiplas mudanças ocorridas na educação nos últimos 40 anos reportando à organização escolar, aos currículos, ao regime de avaliação, etc., paradoxalmente, a sala de aula pouco se transformou. É nesta escola e nestas salas de aula presenciais, *online* e híbridas que o ensino em tempos de COVID-19 se vem materializando sob o desiderato de firmar a missão da escola democrática: o compromisso com as aprendizagens, com o sucesso educativo e com a promoção da

¹⁴ Eduletters 10, Julho 2021

¹⁵ lidiajpserra@gmail.com

cidadania ativa. É nestas salas de aula que o impacto da COVID-19 na educação aditou desigualdade num efeito alertado por Azevedo (2016) em relação ao papel autónomo que a escola detém na formação de mecanismos de exclusão. Nesta narrativa pretendemos refletir sobre os desafios da mudança e da inovação na resposta à condição pandémica, desenhando três cenários para a educação, o da utopia, o da distopia e, entre estes, o da realidade vivenciada como contrastes.

A utopia num sistema educativo idealizado

Uma escola inovadora é uma escola que faz face à mutabilidade dos contextos, onde a inovação surge como processo contínuo de reflexão e de construção. Esta é uma escola que aprende coletivamente e que comunica. É uma escola que investe no autoconhecimento e na qual a autoavaliação regula e calibra as melhorias e a transformação em curso (Guerreiro, 2020; Pacheco, 2019; Pacheco et al., 2020; Simões, 2020). A sustentabilidade da inovação surge quando a inovação se constrói e evolui de dentro para fora (Machado & Formosinho, 2016, p.28), numa escola onde lógicas de *bottom up* dinamizam mudanças e produzem a melhoria do ensino e da aprendizagem, a qualificação da aprendizagem e a melhoria do serviço público prestado.

Escolas inovadoras são aquelas onde os professores se assumem como profissionais na gestão do currículo, arrogando a sua profissionalidade docente em continua transformação. Trata-se de professores que agem sobre o currículo, que se pretende mais articulado e integrado, planificando e realizando um ensino que considera as aprendizagens disciplinares e interdisciplinares (Cabral & Matias Alves, 2016; Matias Alves et al., 2020; Pacheco & Sousa, 2018). Estas são escolas onde o desenvolvimento de comunidades de práticas é “promovido por organizações que reconhecem a contribuição que as comunidades podem ter para a criação e compartilhamento de conhecimento” (Fernandes et al., 2016, p.50). Efetivamente, escolas que assentam o seu trabalho em comunidades de práticas e que simultaneamente estabelecem “redes e interfaces de conhecimento nas quais é possível potenciar a colaboração entre a investigação profissional” (Henriques et al., 2020, p.150) têm o seu enfoque na mudança e na inovação. Subjaz a esta visão e missão para com o coletivo uma gramática escolar que subescreve a transformação pedagógica, transportando mudança no exercício da função de professor, no papel do aluno, na

organização da sala de aula, na reorganização dos tempos escolares, enfim, são escolas que praticam “uma gramática generativa e transformacional” (Matias Alves & Cabral, 2021, p.16).

Uma escola que se pretende inovadora carece de lideranças que se assumem como a chave para o sucesso de qualquer percurso de melhoria escolar (Andrews & Conway, 2020, p.10), pelo potencial que têm “de engajar os professores na transformação dos seus objetivos e dos processos de ensino aprendizagem” (Hargreaves & Shirley, 2009, p.44). Escolas que vivem sob a metáfora do ecossistema e a consciência crítica do sistema assumem o seu potencial de inovação e a mudança como um processo intrínseco que acrescenta valor à educação.

A distopia num sistema educativo desagregado

A escola, segundo Matias Alves & Cabral (2019), apresenta-se como um sistema debilmente articulado e sob a ameaça da balcanização. A ação desagregada da escola fechada para a inovação, é uma escola que não se reinventa, não se transforma e vive engajada de burocracia sob a coligação de lideranças autocráticas e centralizadoras onde a regulação da ação é manifestada como afirmação de poder ou de lideranças passivas e descapacitadas. Os profissionais atuam e operam em conformidade com regras e procedimentos instituídos segundo modelos que valorizam os resultados e abordagens do tipo *top-down*, privilegiando “a gestão do currículo e a instrução escolar” (Lourenço-Gil et al., 2020, p.63). A escola cuja capacidade para a aprendizagem é débil, onde múltiplas culturas concorrentes e subculturas persistem incomunicantes, sem a capacidade de construir consensos, numa atitude acrítica e com dispositivos de avaliação interna insipientes e superficiais que apenas viabilizam soluções empobrecidas, são escolas onde não há capacitação para a inovação. A institucionalização do isolamento profissional, a par da colegialidade artificial, alimenta uma gramática escolar invariante que se repete incessantemente. A inoperância da escola para a mudança surge alocada a instrumentos de autonomia disfuncionais, construídos como resposta a normativos ao invés de intentarem respostas de melhoria efetiva. Estas são escolas que precisam encetar um percurso de metamorfose profunda, são escolas que precisam de responder à mudança decorrente da globalização.

O realismo, num sistema educativo de contrastes

Desafios adaptativos, como o imposto pela COVID-19 mas não só, requerem a exploração de novas soluções sob perspetivas diversificadas e a cocriação de novas e possíveis soluções em contextos de colaboração instigados pelo incentivo às lideranças partilhadas. Por isso, é necessário que as escolas se questionem como poderão alimentar a inovação e como poderão promover a sua transformação, quando múltiplos contrastes desafiam as comunidades educativas. Torna-se, pois, necessário:

- i)* Fluir do individualismo para culturas que dão primazia ao coletivo e à colegialidade contra a balcanização;
- ii)* Potenciar culturas de liderança transformacional e processos de liderança partilhada, em detrimento de lideranças tóxicas, secundando lógicas de afirmação de culturas de reconhecimento da inovação orientadas para a prossecução da missão da escola;
- iii)* Encontrar na inovação uma ferramenta para a resolução de problemas em contextos de mutabilidade social, num pressuposto de negação da estagnação;
- iv)* Perspetivar a dimensão da regulação emancipatória em oposição a narrativas puramente neoliberais com enfoque na *accountability*;
- v)* Assumir a aprendizagem como cultura em organizações que inovam e por professores que se insurgem como profissionais criadores em oposição a práticas de gestão curricular.

Em suma, a inovação afirma-se como uma ferramenta que amplia a capacidade de as escolas operarem segundo a noção de agência, assumindo, por isso, um potencial de geração de aprendizagem profissional e de regulação da melhoria da escola.

Referências Bibliográficas

Andrews, D., & Conway, J. M. (2020). Leadership for Ongoing Sustainability of Whole School Improvement. *Leading & Managing*, 26(1), 128–129.

Azevedo, J. (2016). Construir uma escola democrática e justa: o arco maior e a pedagogia da misericórdia. *Investigação Educacional*, 16(Escolas, melhoria e transformação), 201–230.

Cabral, I., & Matias Alves, J. (2016). Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) - a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16(Escolas Melhoria e Transformação), 81–113.

Fernandes, F. R., Cardoso, T. A., Capaverde, L. Z., & Silva, H. de F. N. (2016). Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional. *AtoZ: Novas Práticas Em Informação e Conhecimento*, 5(1), 44. <https://doi.org/10.5380/atoz.v5i1.46691>

Guerreiro, H. (2020). Para a compreensão da sustentabilidade da autoavaliação das escolas: um estudo de caso múltiplo em escolas públicas portuguesas. In Estrela Costa & M. Almeida (Eds.), *Autonomia e autoavaliação da escola: análise de processos de regulação* (1ª, pp. 109–136). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The fourth way: The inspiring future for educational change. In *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. <https://doi.org/10.4135/9781452219523>

Henriques, S., Abelha, M., Seabra, F., & Mouraz, A. (2020). Avaliação externa de escolas e inovação educativa. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional e inspeção: perspectivas teórico-conceituais* (1ª, pp. 121–140). Porto Editora.

Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I., & Matias Alves, J. (2020). Escola, liderança e aprendizagem - quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J. M. Alves (Eds.), *Gestão escolar e melhoria das escolas* (1ª, pp. 33–98). Fundação Manuel Leão.

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Escolas, Melhoria e Transformação*, 16, 11–31.

Matias Alves, J., & Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. (pp. 13–34). Fundação Manuel Leão.

Matias Alves, J., & Cabral, I. (2021). No regresso à escola – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional. In J. Matias Alves & I. Cabral (Eds.), *NO REGRESSO À ESCOLA – Reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional* (pp. 4–20). Faculdade de Educação e Psicologia da UCP.

Matias Alves, J., Cabral, I., & Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Gestão escolar e melhoria das escolas* (1ª, pp. 143–180). Fundação Manuel Leão.

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para Mudar a Escola* (1ª). Porto Editora.

Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J., & Maia, I. B. (2020). Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceitual no contexto metodológico de um estudo nacional. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & J. R. Sousa (Eds.), *Avaliação institucional e inspeção: perspectivas teórico-*

conceptuais (1ª, pp. 13–62). Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Sousa, J. R. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (Eds.), *Estudos de currículo* (1ª, pp. 129–176). Porto Editora.

Simões, G. (2020). Autoavaliação de escola - regulação de conformidade e regulação de emancipação. In Estela Costa & M. Almeida (Eds.), *Autonomia e autoavaliação da escola: análise de processos de regulação* (pp. 66–89). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

6. A importância da liderança distribuída para o desenvolvimento profissional dos professores em tempos de ensino não presencial¹⁶

Ana Narciso Gomes¹⁷

Introdução

A evolução da pandemia de COVID-19, no início de 2020, levou à abrupta interrupção do ensino presencial por todo o mundo. Neste último ano, as escolas foram encerrando, reabrindo e até voltando a encerrar, como em Portugal, afetando um número muito elevado de escolas e alunos. Numa recente nota de imprensa, a UNICEF indica que mais de 168 milhões de alunos foram afetados, durante quase 1 ano¹⁸.

As comunidades educativas foram obrigadas a seguir “por mares nunca dantes navegados”. Numa mudança que a emergência de saúde pública exigiu fosse, como afirma Joaquim Azevedo (2020, p.84), “disruptiva, em vez de incremental”, “reativa em vez de antecipatória”, “imposta, em vez de desejada”.

A liderança distribuída tem sido apontada como a forma mais adequada para lidar com as novas, repentinas e disruptivas formas de agir que foram exigidas às escolas pela pandemia, porque cria espaço para a inovação, criatividade, aprendizagem e desenvolvimento profissional (Fernandez & Shaw, 2020; Harris & Jones, 2020). Este texto pretende ser uma pequena reflexão sobre como a liderança distribuída se adequa à mudança que, como diz Azevedo, não foi desejada, nem planeada, mas imposta repentinamente às escolas neste tempo pandémico. Mais especificamente, sobre a forma como a liderança distribuída promove o desenvolvimento profissional dos professores, de forma colaborativa, necessário à tarefa de fazer aprender no ensino não presencial imposto pela pandemia.

Liderança distribuída

Para agir no melhor interesse dos alunos durante o ensino não presencial, tem sido exigido às escolas que procurem soluções eficazes para fazer aprender quando,

¹⁶ Eduletters 2, março 2021

¹⁷ ana.n.gomes@gmail.com

¹⁸ <https://www.unicef.org/press-releases/schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed>

como afirmam Harris e Jones (2020), as condições e parâmetros habituais do fazer aprender se alteraram: o calendário escolar, a organização dos alunos, as formas de avaliação... A própria relação pedagógica, fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ficou alterada, em muitos casos mesmo comprometida, com o ensino não presencial. Afirmam também Harris e Jones (2020) que a liderança distribuída se tornou a resposta adequada neste momento, porque é necessária agora em cada escola uma liderança colaborativa, responsiva, criativa e relacional.

Importa referir que se fala aqui de uma liderança pedagógica, ou educativa, em acordo com a definição apresentada por Bolívar (2012): é pedagógica a liderança que, com o intuito de melhorar as aprendizagens dos alunos, determina uma direção clara para a escola – visão e projeto – e mobiliza as pessoas nessa direção. A liderança pedagógica eficaz congrega todos em torno da visão e projeto de escola, promovendo assim a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Fazendo nota da dificuldade que a definição de liderança distribuída assume, Day et al. (2007) apresentam uma definição de Yukl que suporta o sentido dado ao termo neste texto: é um processo partilhado, que potencia a capacidade individual e coletiva para se realizar o trabalho com eficácia. Liderança distribuída não é, portanto, uma delegação de tarefas. É um processo que envolve e empodera os atores, e este empoderamento, sobretudo dos professores, é fundamental na melhoria da organização escolar (Bolívar, 2012; Guerra, 2001).

A liderança distribuída é um grande chapéu, sob o qual se juntam diferentes formas de liderar as escolas, diferentes práticas de liderança que, contudo, apresentam características comuns. A mais evidente será o achatamento da estrutura organizacional, que se torna mais horizontal que vertical. As lideranças formais da escola, de topo ou intermédias, definem-se numa maior proximidade ao processo de ensino e aprendizagem. Esta proximidade, formal e hierárquica, entre as lideranças e os professores permite o desenvolvimento de uma cultura organizacional que valoriza e estimula os contributos de cada um para a melhoria do todo.

O simples achatamento da estrutura organizacional da escola não cria esta cultura. São necessárias práticas de liderança, nas lideranças de topo e nas intermédias, que a estimulem. A cultura organizacional não é decretada, não se cria por desenho. É nas ações dos líderes que é possível mobilizar a organização escolar para o desenvolvimento

de uma cultura organizacional promotora de melhoria. E estas ações, assim a investigação sobre liderança distribuída tem demonstrado, criam diferentes configurações, diferentes padrões de distribuição de liderança – o quê, como e por quem é distribuído varia de organização para organização – com impactos diferentes no desenvolvimento da organização (Day et al., 2007; Leithwood et al., 2020). Ainda assim, a promoção da mudança inovadora e criadora de melhoria, o comprometimento dos professores com a organização escolar, o desenvolvimento profissional dos professores, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e tomada de decisões de forma colaborativa e partilhada surgem como consequência destas várias configurações de liderança distribuída (Bolívar, 2012; Day et al., 2007; Leithwood et al., 2008, 2020).

Desenvolvimento profissional dos professores – colaboração e comunidades de aprendizagem

A mobilização dos professores em torno da visão e do projeto da escola aliada à capacidade construída na organização escolar para se trabalhar colaborativamente constituem uma espécie de rede de segurança no ensino não presencial.

Mais que nunca, o contexto exige partilha de conhecimentos, como base para o desenvolvimento de todos, e formas colaborativas de resolução de problemas e tomada de decisões. Os professores tiveram de se reinventar, de repensar a forma de fazer aprender os alunos, num desafio que continuam a enfrentar diariamente e que, para muitos, tem sido tão pedagógico como tecnológico. A capacidade de os professores, colaborativamente, se apoiarem uns aos outros e de aprenderem em conjunto gera melhores soluções pedagógicas. Nas escolas onde a liderança distribuída era a prática antes da atual situação, os professores tinham já esta capacidade de aprendizagem colaborativa desenvolvida, o que terá contribuído para a maior facilidade com que estas escolas fizeram a transição para o ensino não presencial.

Em Portugal, desde março de 2020 que proliferam formações online para professores, sobre aspetos pedagógicos e tecnológicos; e com muita adesão por parte dos professores. Por um lado, o online facilita a participação. Mas assiste-se também a uma vontade grande dos professores em aprenderem mais e melhor, uma procura quase incessante de um espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Arrisca-se dizer que é também uma procura por uma comunidade profissional de

aprendizagem, que os professores deveriam naturalmente encontrar nas suas escolas. A liderança distribuída promove o trabalho colaborativo, acolhe e estimula o desenvolvimento profissional, apoia a inovação e criatividade, e fá-lo com a flexibilidade necessária para permitir a emergência de líderes não formais, que se afirmam pelas suas competências e conhecimentos. Estas práticas de liderança estimulam o surgimento de comunidades profissionais de aprendizagem que, como afirmam Wenger et al. (2002), surgem espontaneamente nas organizações, através da mobilização voluntária dos profissionais e requerem níveis de autonomia e flexibilidade organizacional adequados para se manterem e, efetivamente, promoverem aprendizagem e desenvolvimento profissional. A liderança distribuída cria as condições para que as comunidades de aprendizagem surjam nas escolas (Day et al., 2007). E, nas comunidades de aprendizagem, os professores encontram um espaço voluntário para o seu desenvolvimento profissional.

Para lidarem com os desafios pedagógicos e tecnológicos do ensino não presencial de emergência que a pandemia impôs, os professores precisaram, e precisam ainda, de trabalhar em rede, de forma colaborativa, com autonomia, num contexto organizacional que incentive a sua mobilização para a aprendizagem, para o seu desenvolvimento profissional, que suporte a continuada melhoria das aprendizagens dos alunos. A mudança foi muito rápida, muito exigente, sem preparação ou planeamento. E, como refere Harris (2020), tempos desafiantes requerem líderes capazes de estabelecer e manter uma cultura de colaboração que use redes de conexão entre as pessoas. É aí que o desenvolvimento profissional acontece, em torno de uma visão e projeto de escola unificador, promotor de melhores aprendizagens. Como referido anteriormente, a investigação evidencia como as práticas de liderança distribuída fazem precisamente isto.

Liderança durante a pandemia: distribuída ou de emergência?

As escolas onde a liderança distribuída já era a prática antes da pandemia foram mais céleres e bem-sucedidas na transição para o ensino não presencial. E a literatura produzida sobre a liderança em tempos de COVID-19 tem mostrado que, mesmo nas escolas onde a liderança era exercida de forma mais hierárquica, mais vertical, a liderança distribuída vai emergindo, como resposta às exigências do momento

(Fernandez & Shaw, 2020; Harris, 2020; Harris & Jones, 2020; Reimers & Schleicher, 2020).

A impossibilidade de ter a comunidade educativa no mesmo espaço escolar cria obstáculos grandes ao exercício de uma liderança mais focalizada, assente no controlo e na hierarquia. O afastamento físico da comunidade educativa, a virtualização do espaço escolar, exige uma reformulação destas práticas, numa pelo menos aparente distribuição da liderança.

Num tempo pós-pandémico, algumas lideranças terão aproveitado desta experiência a aprendizagem do exercício da liderança distribuída, e as suas vantagens, mantendo-a. Outras, voltarão rapidamente a formas de liderança hierárquicas, funcionais, no sentido de liderança por força da função. Mesmo que, durante o ensino não presencial, se tenham reorganizado e colocado debaixo do grande chapéu da liderança distribuída. Tão interessante como está a ser estudar o impacto do ensino não presencial nas lideranças escolares durante a pandemia será estudar esse impacto no tempo pós-pandémico, percebendo o que mudou ou não a partir desta experiência.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2020). COVID e educação: da emergência às oportunidades. In J. M. Alves & I. Cabral (Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção* (Faculdade, pp. 84–87). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30703/1/O ensino e a aprendizagem em tempos de COVID-19....pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30703/1/O%20ensino%20e%20a%20aprendizagem%20em%20tempos%20de%20COVID-19....pdf)

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Day, C., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., & Sammons, P. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337–347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>

Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39–45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>

Guerra, M. S. (2001). *A escola que aprende*. Edições Asa.

Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>

Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership and Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education. In *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)* (OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)). https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education (accessed

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.

7. Perspetiva de investigação autobiográfica: contributos para a construção do conhecimento¹⁹

Adília M. R. da Fonseca Ferreira da Cruz²⁰

Introdução

Nos últimos anos, a investigação (auto)biográfica e narrativa tem ganho uma grande relevância nas ciências sociais e da educação (Bolivar, 2019). Este tipo de investigação foi adquirindo, dentro das ciências sociais, uma identidade própria, sendo reconhecida a sua pertinência e relevância para a produção de conhecimento.

Na senda de Poirier et al (1999) corpus de análise é “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” sendo que as narrativas (auto)biográficas se configuram como objetos de pesquisa, visto que são recolhidas dos discursos de forma oral e/ou escritas de indivíduos representantes de um grupo social e/profissional (p. 108).

Neste texto, pretendemos partilhar reflexões sobre pesquisa tendo como fonte narrativas autobiográficas, bem como sistematizar questões sobre a respetiva análise compreensiva e interpretativa, tendo como referências questões teórico e metodológicas que importa considerar neste processo.

1. Narrativa autobiográfica: uma perspetiva metodológica

A investigação autobiográfica em ciências sociais e de educação surge num momento em que a pesquisa qualitativa nas ciências sociais aumentou significativamente e inscreve-se numa mudança de paradigma que assenta no “giro hermenêutico y narrativo” e surgiu nos anos setenta do século XX (Bolívar, 2019, p. 16). Neste paradigma emergente, segundo Santos (1998), caminhamos para uma “nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer um deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo”. A verdade é que “a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido

19 Eduletters 3, abril 2021

20 adilia.cruz@agesc-arouca.pt

senso comum” (p. 9). um senso comum com base científica, em que a causa e a intenção coincidem, novo, mais esclarecido, prático, pragmático, esclarecedor, evidente e transparente, sendo, no entanto também superficial, indisciplinar, imetódico, retórico e metafórico que não ensina, mas persuade. Ao contrário da ciência moderna que se construiu em oposição ao senso comum, a ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum, por acreditar que a sua “dimensão utópica e libertador pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (p. 88). A verdade do conhecimento reside na sua adequação à prática que visa constituir e a crítica ao conhecimento implica sempre a crítica da prática social ao qual ele se pretende adequar. Este paradigma mais interpretativo confere às ciências sociais uma nova centralidade na busca de um novo senso comum.

“A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (Santos, 2019, p. 70).

Passa-se do paradigma positivista para uma “perspetiva interpretativa” em que o significado dos atores se converte no foco central da investigação. O conhecimento científico pós-moderno pretende interpretar o mundo da vida através da compreensão da experiência vivida e narrada dos indivíduos que formam a sociedade. Com as metodologias biográficas é dada uma maior relevância às dimensões do discurso e do texto, “a vida só se compreende através das histórias que contamos sobre ela, então, podemos dizer que uma vida examinada é uma vida narrada” (Ricoeur, 2006, p. 20). Enquanto método de investigação, as narrativas autobiográficas estão associadas a uma mudança paradigmática. Essa mudança colocou em evidência a necessidade de se repensar a forma de ver e analisar a realidade, de se estabelecer um novo estatuto científico capaz de dar conta e de explicar as pequenas coisas, o quotidiano, o simples, o comum, em detrimento das grandes explicações. Trata-se de estabelecer e valorizar a relação entre o singular e o universal, o específico e o geral, a pessoa e o mundo, tendo em vista que “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual” (Ferrarotti, 1988, p. 26). Segundo Delory-Momberger (2003, 2005), através da pesquisa biográfica tenta perceber-se a relação

singular que o indivíduo mantém com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. Advém daqui a ideia de que a singularidade da pesquisa biográfica “não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e os seus materiais” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). A potencialidade das narrativas autobiográficas centra-se no fato de a história de vida de uma pessoa poder revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo (face to face), o outro e o mundo à sua volta. Assim, o interesse pelas narrativas autobiográficas no meio científico é a expressão de um movimento social que trouxe a perspectiva dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, da qualidade face à quantidade, da vivência face ao instituído (Nóvoa, 2000).

A partir do momento em que se tornam importantes os significados, os sentidos e as identidades a narrativa converte-se numa estratégia preponderante para explicar, contextualizar, compreender e transformar a realidade. Na perspectiva de Wenger (1998) e Bolívar (2019) ao relatar a singularidade de uma vida reflete-se também a coletividade social em que esta está incluída, ou seja, construir uma identidade significa negociar os significados da nossa experiência como membros de comunidades sociais, entendemos que falar de identidade em termos sociais não é negar a individualidade, mas ver a individualidade como fazendo parte de práticas de comunidades específicas. Assim, “sabemos quem somos através do que é familiar, compreensível, usável e negociável; sabemos quem não somos pelo que é estranho, opaco, inutilizável e improdutivo” (Wenger, 1998, p. 153). A narrativa autobiográfica ajuda-nos a perceber como os fomos construindo profissionalmente, olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas e profissionais que foram construindo o seu percurso cruzando-se com outros, dando sentido ao nosso posicionamento como profissionais da educação. Vemos que Bolívar (2012), ao tratar dos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, destaca questões sobre a abordagem qualitativa de pesquisa e a vinculação do enfoque biográfico e narrativo como uma das formas de superação de estudos pós-positivistas, centrando-se na reflexividade, na reconstrução de identidade, de percursos e trajetórias, mediante partilha de experiências e narrativas dos sujeitos.

Como destaca Delory-Momberger (2000) o uso contemporâneo da história de vida enquadra-se num movimento histórico de emergência de “configurações plurais e divergentes da identidade biográfica” (2000, p. 7), num tempo marcado pela complexidade do social, do individual e das relações de interdependência que estabelecem entre si. Através da análise da investigação biográfica em educação, em Portugal, Cavaco (2018) verifica que o desenvolvimento profissional e a identidade dos professores são os temas mais estudados nos trabalhos analisados.

2. A narrativa: modelos de análise discursiva

Cruzar conhecimentos, entrelaçá-los e criar algo de novo que venha a servir o próprio conhecimento é uma linha metodológica que já não se pode considerar novidade, mas que não deixa de ser pertinente e oportuno na investigação em ciências sociais e da educação. A procura do caminho para utilizar as narrativas autobiográficas foi um processo moroso e desafiante que nos obrigou a pensar em diferentes perspetivas e modelos de análise que não se excluem mas que se complementam.

Seguindo a ideia metafórica do tempo, de Souza (2006), ou seja, o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido, seguiremos um esquema concetual com três tempos diferentes, o *Tempo I*: Reflexão sobre o vivido e seleção das unidades a narrar; *Tempo II*: Narração das experiências vividas e construção das unidades descritivas; *Tempo III*: Leitura interpretativa e compreensiva das narrativas. Num *Tempo I*, como investigador e ao mesmo tempo investigado, há necessidade de se fazer um esforço acrescido na recolha do vivido, pois temos de conseguir construir um projeto reflexivo pessoal, temos de interpretar o nosso próprio passado, fundamentar as nossa opções, decidir o que levou a ser e agir, ou seja, de certa maneira temos de reconstruir a nossa própria identidade. O termo “biografização” surgiu com Delory-Momberger (2014) e significa o processo que realizamos biografando as situações e os acontecimentos da nossa existência graças à capacidade de nos situarmos entre o presente, o passado e o futuro, fazer narrativamente uma “figura de si”. Neste Tempo I o sujeito encontra um grande dilema pois, enquanto investigado, tem o ponto de vista das suas experiências singulares, aquelas que têm um significado relevante para si e, enquanto investigador, aspira encontrar pontos de vista comuns. A verdade é que um sujeito ao narrar a

singularidade da sua vida acaba por refletir/retratar a coletividade social em que está inserido. Neste *Tempo I* o sujeito seleciona os episódios a narrar e organiza-os, normalmente por ordem temporal. No *Tempo II*, o sujeito faz um exercício introspetivo e solitário narrando episódios da sua vida. Esses episódios representam uma parte que adquire significado em função do todo, mas que também tem o seu significado como unidade independente. Realizar este exercício de escrita, de recolha do vivido é libertador para o sujeito que acaba por se autoformar pois ao refletir sobre os seus “saberes acumulados, vivências e preocupações” o indivíduo está a fazer uma reapropriação da sua própria vida dando-lhe um sentido de projeto de vida e identidade (Bolívar, 2019, p. 61). Relativamente à interpretação e compreensão da narrativa autobiográfica, num *Tempo III*, este é um processo complexo e requer uma interpretação hermenêutica, onde cada parte adquire o seu significado em função do todo. Porque concordamos com Bolívar (1996) quando afirma que “a pesar de la



Figura 1 – modelo de análise interpretativa compreensiva da narrativa autobiográfica.

multitud de propuestas de análisis de datos, arrastramos un grave déficit metodológico sobre cómo analizar las entrevistas biográficas, que son discurso narrativo”, propomos para a análise da narrativa a mobilização de um modelo compósito que engloba quatro modelos de análise do discurso: a análise estrutural da narrativa (Barthes, 1981), a análise actancial de Greimas (1966, 1973), o modelo de Delory-

Momberger (2000-2004) e a análise de conteúdo. A conjugação destas estratégias analíticas visa apreender a complexidade da interpretação de uma narrativa, conjugar dispositivos analíticos distintos, mas complementares e pode representar-se pelo esquema apresentado na figura 1.

Roland Barthes: análise estrutural da narrativa

Na análise estrutural da narrativa, Barthes (1981, p. 33-34), numa perspectiva em que se deve definir as unidades narrativas mínimas, considera a função, do ponto de vista linguístico, uma unidade de conteúdo, é o que quer dizer e não a maneira como é dito. Segundo este autor, nas classes das funções as suas unidades não têm todas o mesmo papel. O que constitui e distingue estas funções é o risco. As funções cardinais são os momentos e risco da narrativa e entre estes pontos “*dispatchers*” as funções catalises representam a segurança, o repouso, não sendo, no entanto inúteis, elas aceleram, retardam, avançam, resumem, antecipam, “despertam sem cessar a tensão semântica do discurso”, mantendo o contacto entre o narrador e o narratário. Analisar a narrativa nesta perspectiva parece-nos enriquecedor e esclarecedor pois permite-nos identificar os núcleos da narrativa e também os momentos em que se dá continuidade à ligação entre o narrador e o narratário, mantendo a tensão e o *suspense do* discurso.

Modelo actancial de Greimas

Greimas (1973) propõe um modelo de análise estrutural do texto que permite compreender a estrutura das narrativas no seu todo, sejam elas teatro, novelas, romances, contos..., desde que se verifique um jogo entre actantes movido pelos seus desejos e vontades podendo-se “estabelecer um sistema que esclarecesse as relações mais profundas destas narrativas” (Santos, 2020, p. 142). O modelo actancial da narrativa, segundo Greimas (1966, 1973), Bertrand (2003); Hénault (2006), ancora-se em três categorias, formadas por seis actantes: Sujeito – Objeto | Destinador – Destinatário | Adjuvante – Oponente.

Em torno destes seis actantes estrutura-se toda a narrativa/diegese (podem ser personagens (sobretudo), mas também animais, sistemas de ideias, valores morais, forças transcendentais, fenómenos atmosféricos, etc.). Este modelo representa dinâmicas em tensão e/ou oposição, entre forças binárias; destinador (a força que faz ativar a ação, o que condiciona o comportamento do sujeito); o destinatário (pode ser o beneficiário da ação do sujeito, quem beneficia se o sujeito atingir o objeto); o sujeito

pode ser o protagonista da ação (aquele que tem um projeto ou deseja algo); o objeto (pode ser o objetivo perseguido pelo sujeito, o que o sujeito deseja conseguir ou o que o move a atuar); os adjuvantes todos os que

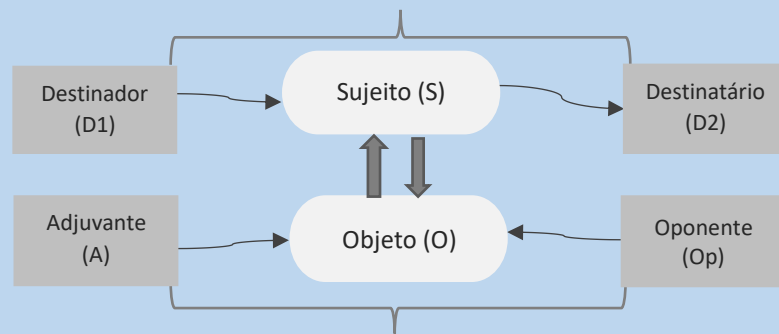


Figura 2 - Modelo actancial de Greimas.
Fonte: Ubersfeld (2010, p. 35).

ajudam o sujeito a atingir o objeto, aqueles que o ajudam a superar as possibilidades de resistência oferecidas pelos oponentes e os oponentes todas as forças (aqueles ou aquilo) que contrariam a ação do sujeito, que dificultam que este consiga o objeto.

Na análise da narrativa, a definição dos actantes pode ser representada no esquema da figura 2 num sistema de seis categorias, em que as setas mostram as diferentes forças dentro da narrativa e ainda as ligações e ações que uns actantes têm sobre os outros. Este é um esquema apresentado por Ubersfeld (2010), baseado no modelo criado por Greimas, para aplicar o modelo actancial. "Eis como se apresenta o modelo actancial de seis casas tal como o concebeu Greimas" (Ubersfeld, 2010, p. 35).

Christine Delory-Momberger

Partindo de um trabalho realizado por Delory-Momberger, C., (2000-2004), em que a autora realizou uma pesquisa que envolvia a biografia de jovens mulheres oriundas de três grandes cidades europeias, pareceu-nos pertinente e bastante adequado aplicar, na análise da narrativa autobiográfica, o dispositivo que esta autora adotou na sua investigação pois permite analisar a vida do sujeito/protagonista como uma macro categoria. Este modelo baseia-se nas seguintes categorias: "formas do discurso", "esquema de ação", "motivos recorrentes" e "gestão biográfica" (Quadro I).

Quadro I – Modelo de análise das produções biográficas, segundo Delory-Momberger, C., 2000-2004) - (elaboração própria).

Categorias	Tipos	Descrição e observações sobre as categorias
1 – Formas do discurso	Narrativo/ Descritivo	Pode articular-se em diversos tipos de relatos segundo os modelos biográficos de referência. Descrever e explicar o presente, ou antecipar o futuro ou relembrar o passado.
	Explicativo	De que forma as histórias contadas agem sobre o sujeito, de que forma está relacionada com o seu crescimento. As histórias são uma procura, não se limita à narração.
	Avaliativo	Há um debate interior sobre o que se faz, o que se quer fazer e o que se pode fazer.
2 – Esquema de ação	Agir estratégico	É um agir seguro, com planificação, de negociação relacionado com posições ou representações profissionais seguras.
	Agir progressivo	Baseia-se na exploração das situações e dos acontecimentos e surge como uma construção progressiva.
	Agir arriscado	Em que se tenta conciliar interesses profissionais com interesses pessoais ou mesmo talentos pessoais.
	Agir na expectativa	É aquele agir em que o indivíduo se coloca “ao sabor da maré”, entrega-se às circunstâncias e aguarda para ver o que vai acontecer.
3 – Motivos recorrentes ou <i>topoi</i> *	A forma como são escritos esses <i>topoi</i> , ou seja, esses lugares privilegiados, os narradores constroem um sentimento de si próprios e a sua forma de estar na vida, por isso devem ser entendidos como lugares de reconhecimento e chaves de interpretação da vivência. O narrador pode ter mais do que um <i>tópos</i> .	
4 – Gestão biográfica dos <i>topoi</i>	Nesta gestão a confrontação pode manifestar-se entre choques entre padrões biográficos veiculados pelos mundos sociais e as experiências vividas ou ainda pode ser observável nas fases deliberativas e avaliativas que obrigam à confrontação e negociação dos autores que têm de apreciar, negociar, ajustar a sua ação e a realidade socioindividual.	

*do grego *tópos*, lugar comum.

Análise de conteúdo

Reconhecendo os riscos de se utilizar a memória que assumimos como reconstrutiva, por definição, como única fonte de análise, trabalhamos com triangulações de fontes e métodos. Assim, defendendo a ideia de alguns autores, como Bolívar (2019), a narração que uma pessoa faz da sua vida deve ser contextualizado e complementada com outras fontes para que se possam compreender os padrões de relações sociais, interações e construções em que essa vida está envolvida. O cruzamento da análise da narrativa com a análise documental, incidindo em fontes, como por exemplo notícias, fotos e outros documentos que colaboram na contextualização da narrativa de ações, pois uma história de vida tem como propósito definir o desenvolvimento de uma pessoa num contexto mais amplo que lhe dá sentido. Com a análise de conteúdo pretende-se alcançar uma “significação profunda, um sentido estável, conferido pelo locutor no próprio ato de produção do texto” (Rocha & Deusdará, 2005, p. 307). A análise de conteúdo é, atualmente, “um conjunto de instrumentos e metodologias cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» extremamente diversificados” (Bardin, 1977, p. 9).

3. Conclusão

As reflexões teórico-metodológicas tecidas neste texto, destacam a importância das narrativas autobiográficas como fontes privilegiadas da pesquisa qualitativa para a construção de conhecimento em ciências sociais e de educação. Procuramos dar a conhecer porque acreditamos que o uso das narrativas na construção do conhecimento nas nossas investigações nos parece adequado e frutífero pois entendemos que são dispositivos de pesquisa, formação e intervenção social que devem respeitar a singularidade de quem narra tentando, no entanto, enlaçar as histórias individuais à grande história. Trata-se apenas de um trabalho exploratório em que se tentou apresentar um possível modelo metodológico na análise interpretativa e compreensiva das narrativas autobiográficas.

Referências bibliográficas

- Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. France: Presses Universitaires.
- Barthes, R. (1981). Introdução à análise estrutural da narrativa. In *Análise Estrutural da Narrativa* (7ª). Editora Vozes.
- Bolívar, A. (1996). *A Pesquisa Biográfica e Narrativa: fundamentos epistemológicos e metodológicos*. 1–22.
- Bolívar, A. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. 1.ª edição. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Bertrand, D. (2003). *Caminhos da semiótica literária*. Tradução do Grupo Casa. Bauru: EDUSC.
- Cavaco, C. (2018). *A investigação biográfica em educação no contexto português*. January 2019.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger C. (2003), *Biographie et Education*. Figures de l'individuprojet, Paris, Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Anthropos.
- Delory-Momberger, Christine. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educacao*, 17(51), 523–740. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>

Ferrarotti, F. (1981). Sobre la autonomía del método biográfico. *La Historia Oral: Métodos y Experiencias.*, 121–128.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 17-34.

Greimas, A. J. (1973). *Semântica Estrutural*. Tradução de H. Osakape e I. Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix da Universidade de São Paulo.

Hénault, A. (2006). *História concisa da Semiótica*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Nóvoa, A (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: (Org) *Vidas de Professores*. Porto: Porto, 11-30.

Poirier, J., Clapier-Valladon S. & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e Prática*, (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Ricoeur, P. (2006), *Percurso do reconhecimento*. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo, Loyola.

Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de conteúdo e análise do discurso: O lingüístico e seu entorno. *ALEA*, 7, 305–322. <https://doi.org/10.1590/s0102-44502006000100002>

Santos, B. de S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto: Afrontamento.

Santos, B. de S. (2000). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Santos, B. (2019). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Boaventura de Sousa Santos*, 31–70. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rkt3.6>

Santos, M. S. (2020). Aplicando O Modelo Actancial Em “O Boi Dos Chifres De Ouro”, De Ivo Bender. *Cena*, 31, 139–148. <https://doi.org/10.22456/2236-3254.97981>

Silva, F.; Maia, S. (n.d.). *Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores*. 12. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Souza, E. C. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

Vala, J. (1977). A Análise de Conteúdo. In L. Bardin (Ed.), *Análise de conteúdo* (70th ed., pp. 102–128).

8. O portfólio de ensino como (re)construção da prática docente²¹

Alexandra Carneiro²²

...o problema do professor – enquanto professor - não reside em dominar um assunto, mas em ajustar o assunto para o cultivo do pensamento. (...)
Dewey, How do we think

Os filósofos alertaram-nos há muito sobre os perigos de uma vida passada sem reflexão, mas o que constitui verdadeiramente uma reflexão - e porque é que ela é necessária nas nossas vidas pessoais e profissionais - pode ser equívoco. Os termos “professores reflexivos” ou “práticas reflexivas” - introduzidos por John Dewey na obra “How do we think” e amplamente disseminados por Donald Schön - são hoje de uso comum no vocabulário docente, como designação do processo teórico de compreensão do trabalho docente (e não como adjetivo). Refletir implica tomar algo em que se acredita, não por si mesmo mas por via das suas manifestações, testemunhos ou evidências - ou seja, pelas provas da crença. No caso dos professores, refletir tem como foco as práticas – pois são elas as evidências das nossas crenças enquanto profissionais: crenças sobre o que é educação, sobre o que é ser professor e sobre as pessoas que residem nos alunos. E para sermos impelidos a refletir verdadeiramente sobre as práticas, Dewey refere duas condições prévias: “(a) um estado de perplexidade, hesitação, dúvida; e (b) um ato de pesquisa ou investigação que traga à luz outros factos que servem para corroborar ou anular a crença sugerida.” (p.8)

É neste alinhamento que a formação de professores nos tem servido como mote para o exercício da reflexão - sobre as nossas próprias práticas e para desafiar outros para o mesmo exercício de perplexidade perante as incertezas associadas ao ato de educar e (re)descoberta da profissionalidade pela reflexão colaborativa que passa, por vezes, pela partilha da sala de aula. Ao longo dos anos, escutamos muitos professores referir que são reflexivos apesar de, nos seus comportamentos, sugerirem uma certa passividade perante os ditames tutelares e perante o status quo; talvez por isso, quando em sala de aula, o nosso esforço pessoal tem sido colocado na compreensão de como alterar práticas a favor dos alunos e das suas aprendizagens. E nas diversas experiências

²¹ Eduletters 4, Abril 2021

²² alxcarneiro@gmail.com

formativas (quer como formadora, quer como formanda) confrontamo-nos intimamente com a necessidade de mudança, de transformação, de reflexão. E, em nosso entender, também essa reflexão deve passar pela materialização não apenas através das práticas (e na sua reconfiguração ou transformação) mas também por meios que, por fazerem emergir as crenças mais profundas (e por vezes inconscientes) se tornem clarificadores quanto à nossa forma de agir. Assim tem sido nossa opção em contexto de formação desafiar os professores para a elaboração de portfólios que recolham e testemunhem a forma como as práticas se concretizam, as intenções e os propósitos de como ensinam e como a sala de aula nos serve, professores, para incessantemente aprendermos a ser professores.

O portfólio dos alunos é um instrumento há muito usado por professores pela sua dupla natureza: por um lado, permite ao professor recolher informação relevante para avaliar o desempenho dos alunos numa perspetiva processual e, por outro lado, permite ao aluno fazer um percurso de aprendizagem significativa. É esta dimensão processual que nos parece relevante para o interesse em portfólios de ensino para professores: o *continuum* epistemológico, conforme refere Sá-Chaves (2000), permite perceber o processo de mudança das práticas para lá da superficialidade lançando luz sobre o confronto entre o que acreditamos estar a fazer e o que fazemos efetivamente. O portfólio de ensino é uma coleção de informações sobre o ensino desenvolvido pelo professor que, ao assentar no exercício da reflexão, permite observar as práticas para além da emergência, imprevisibilidade e pensamento contingente (Sá-Chaves, 2017). Pode incluir uma variedade de informações, como planos de aula, informações/avaliações dos alunos, descrições escritas dos professores e registos em vídeo da prática e outras evidências que devem ser estruturadas com explicações (Paulson et al., 1991; Wolf, 1996; Sá-Chaves, 2000), racionalizando as opções didáticas e a análise dos resultados das mesmas. Por isso, os portfólios são instrumentos que exigem tempo de construção e, para os formadores, tornam a revisão desafiante, mas também podem capturar as complexidades da prática profissional de perspetivas que escapam a outras abordagens. Quando concebidos de forma orientada, os portfólios promovem o crescimento profissional de um professor por conterem o testemunho sobre práticas de ensino – as que funcionam e, sobretudo, sobre as que funcionam melhor, permitindo aos professores repetidas oportunidades de autorreflexão e

interações colaborativas com base em momentos documentados do seu próprio ensino (Wolf, 1996; Sá-Chaves, 2000; Zeichner & Wray, 2001). À coleção diversa de materiais ou lista extensiva de atividades profissionais, portfólio de ensino documenta cuidadosamente as realizações alcançadas durante um período mais ou menos prolongado e deve ser um processo contínuo na companhia de outros professores (Wolf, 1996). O portfólio constitui-se como a base de uma dinâmica de trabalho que reconhece e integra as “condições de cada vez maior instabilidade, ambiguidade, incerteza e imprevisibilidade [da ação] o que naturalmente refunda a urgência de continuar a desenvolver as competências reflexivas, críticas, criativas, socio-emocionais, éticas e de ação” (Sá-Chaves, 2017, p. 78).

Embora a forma e o conteúdo específicos de um portfólio possam variar dependendo do contexto de elaboração e do propósito, a maioria dos portfólios combina materiais diversos de ensino e registo de reflexões – esse é o coração do portfólio (Paulson et al., 1991). A necessidade de enquadramento objetivo prende-se com o facto de um portfólio facilmente assumir a forma de um álbum de recortes, falhando esse fim que é a ilustração de uma conceção de ensino subjacente e, desse modo, não fornecendo informações sobre objetivos ou contexto de ensino, fracassando a explicação sobre as opções de ensino e os resultados obtidos – ou seja, portfólios que não contêm reflexões autênticas dos criadores sobre as suas experiências de ensino (Paulson et al., 1991; Wolf, 1996; Liu, 2020). Também é preciso manter em perspectiva que, apesar do potencial formativo dos portfólios para a consciencialização das práticas e consolidação da reflexão dos professores, a voz que emana do portefólio pode ceder à consciência do público (a equipa de formadores, as lideranças...) e a construção discursiva pautar-se pela superficialidade ou pela artificialidade (Zeichner & Wray, 2001; Zeichner & Liu, 2010; Liu, 2020), respondendo genericamente à pergunta “como mudamos a prática de ensino” de acordo com o que se pensa ser a expectativa do outro.

Trazer as mudanças para o coração da educação – as práticas em sala de aula – é a mais difícil reforma (paráfrase a partir de Tyack & Cuban). Sabemos que as práticas de ensino mudaram e continuam a mudar porque lemos sobre elas, porque as vemos e porque fizemos mudanças nós mesmos. No entanto, algumas persistem de forma consistente na dinâmica institucional, organizacional e cultural da escola. Por isso, ao propor a elaboração de portfólios de ensino, sustentamo-nos em Dewey (e Schön) e nas

perguntas que um professor deve colocar perante o problema de ensinar um tema/conteúdo: Que preparação tem os meus alunos para abordar este assunto? Que experiências lhes são familiares? O que é que eles já aprenderam e que os ajudará? Como apresentarei o assunto de modo a ser significativo no contexto do que já sabem? Que imagens posso usar? Para quais objetos devo chamar a atenção? Para que incidentes devo estar preparado? Que comparações devo levá-los a estabelecer, que semelhanças podem reconhecer? Qual é o princípio geral para o qual toda a discussão deve apontar como conclusão? Que meios devo facilitar para remediar, esclarecer e tornar efetiva a sua compreensão deste tema/conceito? Que atividades autónomas eles podem realizar para uma aprendizagem genuinamente significativa? (adaptado, p.151 e 152) E com Dewey concluímos que nenhum professor pode deixar de ensinar melhor se tiver considerado intencional e sistematicamente estas questões. Por isso, é da sala de aula que emerge diariamente o imprevisível que nos desequilibra e interpela, lançando-nos no desejo de fazermos melhor; e é também na sala de aula que se concretiza a reflexão, a experimentação, a reformulação, a busca por evidências que sustentem as crenças e que apoiem melhores práticas a favor dos alunos.

Referências bibliográficas

Dewey, J. (1933) *How do we think*. Freeditorial.
[file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/how we think by john dewey.pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/how_we_think_by_john_dewey.pdf)

Liu, K. (2020). *Critical Reflection for Transformative Learning Understanding ePortfolios in Teacher Education*. Springer.
https://www.researchgate.net/publication/344849841_Critical_Reflection_for_Transformative_Learning_Understanding_ePortfolios_in_Teacher_Education/link/5f936c7b458515b7cf991720/download

Paulson, L., Paulson, P. & Meyer, C. (1991). What makes a portefólio a portfolio? *Educational Leadership*. Volume 48 (5). ASCD. páginas 60 – 63.
http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf

Sá-Chaves, I. (2000). *Porfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2017). Formação de Professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam? In A. Shigunov Neto & I. Fortunato (org.) *20 anos sem Donald Schön: o*

que aconteceu com o professor reflexivo? Edições Hipótese. páginas 54 - 81.
<https://blogs.ua.pt/cidttff/wp-content/uploads/2017/01/Hipotese.Schon20anos.pdf>

Wolf, K. (1996). Developing an Effective Teaching Portfolio. *Educational Leadership*, Volume 53 (6). ASCD. páginas 34-37 <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/Developing-an-Effective-Teaching-Portfolio.aspx>

Zeichner, K., & Liu, K. (2010). A critical analysis of reflection as the goal of teacher education. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Springer. páginas 67–84.
https://www.researchgate.net/publication/226874903_A_Critical_Analysis_of_Reflection_as_a_Goal_for_Teacher_Education/link/5ea71b24a6fdccd7945874ff/download

Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17 (5). Elsevier. páginas 613–621.
https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/the_teaching_portfolio_in_u.s._teacher_e.pdf

9. As Cinco Gerações da Avaliação²³

Luís Gonçalves²⁴

Diz-me como avalias e dir-te-ei quem és como professor e como pessoa.

Miguel Santos Guerra

O presente texto elege como objeto uma breve apresentação e sistematização das cinco gerações de avaliação pedagógica atualmente consideradas na literatura especializada. A avaliação educacional apreça associada aos vários momentos históricos e à história do pensamento, das representações sociais e das ciências da educação.

Existe, assim, uma associação à trajetória histórica e social dos modelos/gerações de avaliação. Podemos, assim, concluir que avaliar está associado à história da atividade humana. No campo da educação, a avaliação deve estar compreendida entre o processo de ensino e de aprendizagem e fazer destes dois polos complementares objetos específicos de análise, compreensão e avaliação.

Para os autores Guba e Lincoln (1994), a avaliação passou por quatro fases/gerações: medida, descrição, julgamento e negociação.

Nos últimos tempos e, presentemente, é invocada uma quinta geração de avaliação educacional, denominada de avaliação social.

A primeira geração (medir) tem uma forte influência positivista. O tratamento estatístico dos dados e a quantificação das observações sociais revela o interesse pelo estudo dos resultados dos exames e as condições onde se realizam.

Nesta geração destacam-se Francis Galton, primo de Charles Darwin onde a ideia de eugenia defendia as capacidades inatas entre os indivíduos, relegando para segundo plano os fatores sociais e culturais que formam a personalidade.

Outros dois nomes ligados a esta geração de avaliação são Alfred Binet e Theodore Simon que desenvolvem as escalas para medir a inteligência das crianças, introduzindo o conceito de idade mental.

Nesta geração predominava o propósito de selecionar e hierarquizar os estudantes. O avaliador era apenas um técnico que deveria dominar tais instrumentos de medição e desenvolver o seu trabalho de forma supostamente objetiva, como era

²³ Eduletters 7, Julho 2021

²⁴ luisgoncalves@ext.marista-lisboa.org

tradição nas ciências naturais e experimentais. O lugar do aluno era um objeto medível e passivo. O processo ensino-aprendizagem estava centrado no professor e na sua palavra, as falhas eram da responsabilidade do aluno. O teste era o instrumento privilegiado, o erro só servia para a classificação, não sendo visto como uma dificuldade a superar.

A segunda geração é a da descrição. Apesar de ter alguma relação com a anterior, preconiza uma conceção mais ampla. O nome que mais se destaca é o de Ralph Tyler, pois vai contribuir para o desenvolvimento de testes, que mediam se os estudantes aprenderam o que o seu professor (supostamente) tinha ensinado. Era pretendido nesta segunda geração, comparar os objetivos pretendidos, com os objetivos alcançados, sendo esta comparação a principal fonte de avaliação. Os resultados deveriam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Ralph Tyler vai insistir que o currículo deve ser organizado em volta dos objetivos e que estes são a base da planificação e a referência central para preparar os exames. O que se aprendia para além do programado e ensinada (designadamente ao nível do currículo oculto) não era considerado relevante.

A avaliação ganha uma dimensão pedagógica, surge uma avaliação formativa com função reguladora, mas pontual. Tem a função de resolver o que já passou, é por isso limitada e era reativa e não preventiva. Além disso, mantinha a dimensão seletiva com o alvo nos resultados finais.

A terceira geração (julgamento) abandona o enfoque no resultado e centra-se no processo. Questiona, assim, os testes padronizados e a ideia de medida. A sua preocupação é julgar, o avaliador assume o papel de juiz. Vianna (1997) ressalta a importância do juízo de valor, ao observar e julgar, está a avaliar. Era necessário julgar (isto é elaborar um juízo de valor) sobre o conjunto de dimensões do objeto mais do que medir e descrever.

Para Luckesi (2005) “a prática de provas e exames exclui parte dos alunos, por basear-se no julgamento, a avaliação pode incluí-los devido ao facto de proceder por diagnóstico, e por isso, pode oferecer-lhes condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados na aprendizagem”. A avaliação coloca na mão do professor a decisão mais acertada, por isso, o principal agente de regulação é o professor.

A quarta geração (negociação) inicia-se na década de noventa do século XX. Esta é fortemente influenciada pelas tecnologias de informação e comunicação, o que

valoriza e potencia o diálogo, e possibilita a participação individual e coletiva entre todos os intervenientes na construção do conhecimento. É por isso designada por “negociação”. Tenta integrar e consensualizar múltiplas dimensões (técnicas, políticas, socioculturais e contextuais).

Álvaro Méndez (2002) reforça a importância do diálogo na avaliação formativa e convoca a avaliação não para classificar, mas para conhecer. O diálogo é um meio para o conhecimento, para esse diálogo são convocados quem ensina e quem aprende. O diálogo assume o papel de método pois os dois intervenientes são sujeitos do ato de conhecimento.

Concluindo, a quarta geração, deixa de se reger por procedimentos inflexíveis e normalizados, afastando-se da perspectiva positivista e assumindo características construtivista. Deixa de ser um processo de medida, não pode ser meramente assente no currículo e nos objetivos. Tem o foco na aprendizagem, não se limitando a ser uma técnica e as práticas de avaliação têm como função assistir as aprendizagens. Nesta quarta geração, aparece também uma função informativa para os pais.

A quinta geração é designada de Avaliação Social. Esta avaliação tem as suas raízes na área económica e neste caso concreto está ligado à economia solidária. A partir dos meados do século XIX e princípios do século XX começam a desenvolver-se objetivos sociais muito ligados à solidariedade. Mesmo em Portugal assistimos ao nascimento de algumas instituições que preconizavam esse fim.

O objetivo de transpor estes valores sociais da economia para a educação, originou a necessidade do emprego de novos instrumentos e recursos pedagógicos. Os dois nomes de referência desta avaliação são Bouchard e Fontan (1998). Para estes autores a avaliação deveria assumir um forte compromisso social que se sustentava na cooperação e solidariedade que já não pode comportar concepções individualistas. Será um projeto a longo prazo.

Lund (2013) defende também que esta nova geração de avaliação está em construção e deve ter como objetivo a construção de um mundo melhor.

Esta quinta geração de avaliação é mais exigente, pois o “avaliador tenta perceber o que está nas entrelinhas, o que não foi dito, mas apenas subentendido (...) que o próprio indivíduo desconhece” (Rodrigues e Araújo).

O papel do avaliador nesta quinta geração é o de selecionador prévio de metas e de planejar atividades e contextos que favoreçam uma aprendizagem de relevância pessoal e social. Tem um papel formativo que parte de uma abordagem prospetiva e de auxílio na tomada de decisão. Quanto ao avaliado é ativo e participativo, analisando, avaliando e criticando.

As cinco gerações de avaliação revelam uma evolução que corre paralelamente à sociedade. Como referi anteriormente, a evolução da avaliação e da própria escola é consequência do que vai mudando na sociedade. Apesar disso a avaliação e a escola mantêm ainda modos de avaliar em que o objetivo não é o da aprendizagem, podendo constatar-se uma possível coexistência das 5 gerações, neste início do século XXI e verificando-se ainda um peso expressivo da *medida, da comparação, da seleção e da hierarquização*. O que pode revelar que a escola continua, na prática, a assumir estas funções em detrimento de uma avaliação dialógica, participativa, desenvolvimentista. Veja-se o exemplo dos exames nacionais e da mimetização que muitas vezes se faz destes, nos testes, nas questões de aula, nas provas e em outros trabalhos. E aqui chegados surge a inevitável questão: quais as razões deste predomínio? Que fazer para que a avaliação pedagógica se assuma na prática como um elemento fundamental de regulação das aprendizagens, ao serviço da equidade, da justiça, e do desenvolvimento de todas as pessoas? Mas estas questões já seriam motivo para uma outra Eduletter.

-Estamos aqui sentados debaixo da árvore sagrada da sua família.

Pode-me dizer qual o nome dessa árvore?

- Porquê?

-Porque gosto de conhecer o nome das árvores.

- O senhor devia saber era o nome que a árvore lhe dá a si.

Mia Couto, Contos do nascer da terra

Referências bibliográficas:

Bouchard, Marie et Fontan, J.-M. (1998). L'économie sociale à la loupe. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale, Présenté au 66e congrès de IACFAS. 17p.

Couto, Mia;(2019) Contos do Nascer da Terra; Alfragide; Caminho

Guba, E e Lincoln. Y. (1994). Competing paradigm in qualitative research, in Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Ed.s). *Handbook of qualitative research*. London:Sage

Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Coords.). Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas (pp. 3-40). Lisboa: Universidade Aberta-LE@D.

Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário. *Porto: Porto Editora*.

https://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/publication_158.pdf, consultado na data 18 de maio de 2021.

http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24602/3/2015_eve_mssrodrigues.pdf, consultado na data 18 de maio de 2021

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5495273/mod_resource/content/3/Avaliac%C%A7a%CC%83o%20da%20aprendizagem%20escolar%20-%20um%20ato%20amoroso%20LUCKESI.pdf, consultado na data 18 de maio de 2021

https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=k_zxEUst46UC&oi=fnd&pg=PA20&dq=guba+and+lincoln,+1989+pdf&ots=-46qicTHV&sig=aH0eNCQGiUrfQuuv6RJhl7zabu8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

<https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/trabalho04.pdf>

10. Ludificação na sala de aula

Um estudo de caso: análise prévia²⁵

Sofia Figueiredo²⁶

Introdução

Tem-se verificado na última década um impulso para implementar e operacionalizar a utilização de estratégias que habitualmente associamos a jogos – como a atribuição de prémios, acumulação de pontos, e estabelecimento de tabelas de pontuação (leaderboards) – de forma cada vez mais sistematizada, com o intuito de aumentar o envolvimento e a motivação de públicos em circunstâncias variadas: na escola, no local de trabalho, e em situações de lazer e de marketing (entre outras).

O emprego destas estratégias na educação não é novo: de uma forma ou outra, como docentes, fomos recorrendo a recompensas, concursos, e outros elementos com os nossos alunos que agora surgem na literatura relacionada com a ludificação. O que é novidade é a utilização organizada e sistemática, seguindo guiões e observando resultados de testes empíricos controlados.

Esta atenção renovada e redobrada sobre o tema tem motivado a realização de estudos de implementação que, de um modo geral, têm confirmado que:

os resultados da implementação de estratégias de ludificação são inconsistentes e parecem indicar que a forma como esta é desenhada afeta os resultados (Huang & Hew, 2020; Dichev & Dicheva, 2017; Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014);

quando utilizada de forma coerente e refletida, a ludificação tem mostrado resultados positivos no trabalho em equipa, partilha tácita de conhecimentos, resolução de conflitos interpessoais, manutenção e gestão da mudança, e uma atitude de maior abertura a planos e programas educativos inovadores (Ahmadi, 2020; Araújo & Carvalho, 2018; Bell, 2018).

O presente trabalho faz uma muito breve análise prévia à teorização e implementação já produzidas acerca deste conjunto de estratégias promissoras, com o intuito de alicerçar um futuro estudo de caso a aplicar em alunos do ensino superior

²⁵ Eduletters 8, Julho 2021

²⁶ sofia.figueiredo@gmail.com

artístico em Viseu. Procuramos compreender se a ludificação poderá ser uma mais-valia para estes alunos num contexto de uma unidade curricular teórica específica, e, num futuro, idealmente, não muito longínquo, alargando a experiência à restante comunidade educativa, se é uma das possíveis estratégias/práticas de liderança capazes de mobilizar os atores envolvidos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Questionamos a pertinência da ludificação nestes contextos, e que implicações para a ação poderão resultar destas experiências.

O que é ludificação?

Por ludificação entende-se a utilização de estratégias e elementos utilizados pelos jogos (e, mais recentemente, videojogos) para captação, envolvimento e motivação dos jogadores (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011).

Pressupõe-se que, mantendo uma atitude brincalhona (gameful approach) na aproximação às tarefas, mesmo as mais aborrecidas e repetitivas, conseguimos resolvê-las com menos atrito (McGonigal, 2011). Esta perspetiva interessa não só aos educadores, como aos agentes do mercado económico e aos empregadores.

A ludificação compreende elementos díspares provenientes dos jogos, como crachás, tabelas de classificação dos jogadores, barras de progresso, mas também, por exemplo, a construção de uma narrativa que una os conteúdos a reter, ou a incrementação da dificuldade das tarefas, ou a divisão da informação em parcelas mais pequenas que sejam mais fáceis de reter, seguidas de prática, ou mesmo feedback constante e imediato. Já se vê que as concretizações da ludificação podem ser numerosas e variadas. Também os resultados das experiências feitas até aqui parecem ser múltiplos e inconsistentes.

O que não se trata de ludificação é a transformação do contexto em jogo, ou a utilização de jogos em meio a outras estratégias mais tradicionais – procura-se fazer o inverso e trazer as estratégias para a sala de aula, para a app de compras, ou para o escritório.

Porquê ludificação?

As razões para a implementação de estratégias de ludificação são múltiplas. De um modo geral, procura-se com a ludificação aumentar o envolvimento e a motivação

dos seus alvos. Em específico, no campo da educação, a ludificação tem sido apresentada como uma ferramenta que pode resolver problemas tão diferentes como a falta de participação, a falta de comunicação e acompanhamento entre intervenientes no processo educativo (alunos, professores, encarregados de educação), e até mesmo a pouca tolerância ao erro e ao falhanço (Bell, 2018; Martins & Sousa, 2017).

Verifica-se, no entanto, ao rever a literatura, que, embora exista uma grande motivação para experimentação de estratégias de ludificação, estas têm sido muito diversas, aplicadas a grupos pequenos e heterogéneos de alunos, e com resultados pouco claros (Bai, Hew, & Huang, 2020; Dichev & Dicheva, 2017; Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014). Para Ian Bogost (2, a ludificação é “uma bosta” (passe o termo: tradução direta de gamification is bullshit) (2011). Apresentada como panaceia para todos os males, importa identificar os elementos e estratégias que funcionam, para que alunos funcionam, e em que contextos funcionam.

Constata-se que, em particular, a escola tem dificuldades em captar e motivar alunos que crescem, ou de outra forma se encontram, em situações:

- de fragilidade (económica, social, cultural);
- de estimulação constante (telemóveis, computadores, televisões, Internet, videojogos,...).

Para estes alunos, habituados à constante fragmentação da atenção que o modo de vida atual incentiva, o exercício de estar sentado numa sala (ou em frente a uma videochamada) durante horas enquanto o professor expõe os conteúdos recorrendo a estratégias tradicionais é penoso, retira autonomia, e é, de forma global e generalizante, pouco rentável (Gee, 2003).

Também os alunos em circunstâncias mais frágeis (sociais, económicas, culturais) têm dificuldades em, num passo inicial, procurar formação, e, posteriormente, manter a relação com a escola – muitas vezes são jovens cujos familiares não estudaram e que, por isso, não veem a educação como indispensável, ou que não têm condições para manter um nível de motivação elevado (Bell, 2018).

Um terceiro grupo de alunos-alvo para a implementação destas estratégias são os que, por estarem mais motivados para outras formas de aprender ou outros conteúdos, se desinteressam facilmente e nunca atingem o nível de proficiência necessário para a geração de motivação intrínseca (Martins & Sousa, 2017; Ryan & Deci, 2000).

A ludificação da experiência educativa pode ajudar a gerar motivação externa nestes alunos de alguma forma frágeis, até que estes se envolvam com o material a explorar na aula.

Como implementar?

Kevin Bell (2018) analisa cinco experiências pioneiras neste âmbito, conduzidas por professores do ensino superior em diversas escolas dos EUA, com estruturas, soluções tecnológicas, tamanho e homogeneidade dos grupos de alunos, conteúdos, duração, completamente diferentes. As cinco experiências têm em comum:

a demografia dos professores que as implementam – cerca de 40 anos (em 2013), género masculino, que se identificam com a primeira geração de jogadores que se deixaram encantar pelos jogos vídeo nos anos 80, quando eram crianças;

os objetivos – todos os professores procuraram captar e envolver os alunos que, em muitos dos casos, são provenientes de situações de fragilidade, ou são alunos que chegaram ao ensino superior recentemente e ainda estão num processo de integração, ou não se interessam pelos assuntos a estudar, ou não compreendem as especificidades tradicionais da aprendizagem num campo científico – por exemplo, alunos com menos intuição para (ou interesse em) microeconomia;

a pouca complexidade das soluções tecnológicas implementadas: a ludificação não estava dependente destas soluções, embora, em alguns casos, os alunos tenham identificado este aspeto como um dos que seria relevante melhorar, especialmente nos casos em que o feedback dado pelos professores não correspondeu às necessidades dos alunos.

Um dos casos analisados por Bell foi o da experiência de ludificação de uma unidade curricular de introdução a microeconomia, desenvolvida por Neil Niman na University of New Hampshire (EUA), direcionada a alunos cuja relação de aprendizagem com matemática, lógica e regras era heterogénea. Para conseguir capturar a atenção dos alunos cuja compreensão dos conceitos base da unidade curricular era mais ténue, Niman gizou um esforço de ludificação que, principalmente, se apoiava na construção, em 12 fases, de uma narrativa pessoal (cada aluno construía a sua), baseando-se no percurso do herói (Campbell, 1949). Ao associar o percurso de cada “herói” a conceitos chave de economia, ao promover a cooperação interpares (alunos com valências

diferentes podiam ajudar-se mutuamente para superação de desafios – co-criação das narrativas), e ao estimular a competição (os alunos votavam nas melhores histórias e os resultados eram conhecidos), Niman gerou uma dinâmica que cativou os estudantes e, em último caso, levou à adoção de mais estratégias semelhantes pela sua instituição (Bell, 2018).

Esta estratégia – a da associação de uma narrativa heroica a conceitos chave – apoia-se em vários elementos que geram motivação e imersão nos alunos: Niman começou por pretender fomentar a utilização de mnemónicas para auxiliar a memória a reter conceitos, e verificou que os alunos aderiam às atividades com entusiasmo inesperado. Outros autores (Araújo & Carvalho, 2018), baseando-se no modelo Octalysis (Chou, 2015, citado pelos autores previamente referidos), analisaram a estratégia aplicada a alunos portugueses do ensino básico. Para estes autores, a integração de uma narrativa enquadra-se na criação de sentido épico e vocação – o modelo Octalysis prevê oito componentes principais para a pertinência e eficácia da ludificação, sendo este o primeiro identificado. Este princípio confere ao aluno a motivação para a realização de uma tarefa, mesmo quando, por si, lhe parece aborrecida e desnecessária, porque acredita que dedica o seu tempo a um objetivo maior. Nos três casos referidos por estes autores – um deles contextualizado em aulas de EMRC e os outros dois implementados, de formas diferentes, em aulas de História – os alunos melhoraram a sua participação e cooperação interpares (aparentemente: não são relatados dados concretos).

Considerações

Dada a brevidade necessária do presente documento, não é possível analisar todas as outras possibilidades apresentadas por múltiplos autores para implementação de ludificação. Referimos esta como a que, pelos relatos feitos pelos investigadores que a experimentaram, nos surge como a que poderia ser a mais relevante para um estudo de implementação em alunos do ensino superior artístico em Viseu, no contexto de uma unidade curricular de carácter eminentemente teórico, cujas características (dos alunos, da professora, e da unidade curricular) se assemelham, numa primeira análise, às das que Niman relata – alunos cuja relação com as estratégias tradicionais de exposição, debate, memorização, e avaliação através, maioritariamente, de testes ou trabalhos escritos, é heterogénea. Seria necessária uma análise mais detalhada e alicerçada, tanto

dos alunos, como do contexto dos mesmos, e de outras estratégias a aplicar, antes de avançar para um estudo que se nos afigura como pertinente, dada a relativa escassez de estudos de implementação em alunos de artes, humanidades, e ciências sociais (Dichev & Dicheva, 2017).

Conclusão

Embora a ludificação surja como um conjunto de estratégias à primeira vista muito apelativas, provenientes dos videojogos (e, antes dos videojogos, de campos tão diversos como a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, da motivação, do envolvimento, do consumo, entre outras), alguma cautela é necessária na implementação das mesmas. Verifica-se, ao rever a literatura, que os resultados são muito inconsistentes.

Apresenta-se uma das estratégias utilizadas e analisadas por diversos autores, a da integração de uma narrativa em pontos chave e com características semelhantes à da jornada do herói, por nos parecer que se poderia adequar a uma experiência de implementação em alunos do ensino superior artístico em Viseu. Estes alunos provêm, numa primeira abordagem, de um contexto semelhante ao dos que Neil Niman conseguiu capturar com a sua Econjourney em 2013, no sentido em que a sua relação com uma unidade curricular teórica em específico é inconsistente e produz resultados (mensuráveis) de aprendizagem muito variados.

Como trabalho futuro, seria pertinente conduzir este estudo de implementação, embora seja necessária uma análise prévia mais detalhada dos alunos e do contexto, assim como das estratégias e implementar.

Referências Bibliográficas

Ahmadi, M. M. (2020). Managing the New Gamified World: How Gamification Changes Businesses. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 7(7), 305-325.

Araújo, I., & Carvalho, A. (2018). Gamificação no Ensino: casos bem sucedidos. *Revista Observatório*, 246-283.

Bai, S., Hew, F., & Huang, B. (2020). Is gamification “bullshit”? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review* 100322.

Bell, K. (2018). *Game On! Gamification, Gameful Design, and the rise of the Gamer Educator*. Baltimore, Maryland (EUA): The John Hopkins University Press.

Bogost, I. (2011). *How to do things with videogames*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game designs to gamefulness: defining gamification. *15th Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9-15). Nova Iorque: ACM.

Dichev, D., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. Nova Iorque: Palgrave MacMillan.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? - A literature review of empirical studies on gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, (pp. 3025-3034). Hawaii.

Huang, B., & Hew, K. F. (2020). Using Gamification to Design Courses: Lessons Learned in a Three-year Design-based Study. *Educational Technology & Society*, 44-63.

Martins, H., & Sousa, J. F. (2017). Game on: reflexões sobre uma experiência de ludificação da unidade curricular de Gestão de Recursos Humanos do Mestrado Integrado em Engenharia e Gestão Industrial. *Educação, Sociedade e Culturas*, 193-211.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. Nova Iorque: Penguin.

Nima, N., Furnagiev, S., & Lemos, S. (2018). Developing the journey process: A novel approach to teaching undergraduate economics. *Journal of Economics and Finance Education*, 96-113.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.

11. Da liderança à cultura inclusiva²⁷

Margarida Natália Santos Pires Araújo²⁸

Introdução

O estado de emergência resultante da pandemia pelo coronavírus (COVID-19) foi palco de grandes implicações no acesso à educação ao nível mundial evidenciando a necessidade de investimento e remodelação emergencial de modelos e práticas educativas para consolidação de direitos e para reduzir as desigualdades educacionais (Ainscow et al., 2006)

Apesar de todo o esforço desenvolvido pelas escolas para se manter o funcionamento em regime de ensino presencial, prevaleceu o princípio da precaução para que ocorresse mais uma interrupção das atividades letivas (o segundo confinamento).

O estado pandémico forçou, de novo, o país ao isolamento que motivou uma alteração radical nas nossas vidas. Este momento, começa a fazer parte do cotidiano e é representativo de um desafio para quem trabalha com alunos com deficiência, para os próprios alunos e seus familiares mais próximos, que se deparam com dificuldades múltiplas. Neste sentido, é fundamental pensar em formas eficientes para que se desenvolva a prática educativa a distância de forma plena e rica em conteúdos e relações. Urge trabalhar lado a lado na criação de políticas inovadoras que permitam diferenciar os meios para igualar os direitos. (García Reyes, 2013b)

A este propósito gostaríamos de compreender a posição e desempenho do diretor escolar para lidar com a diferença no sentido de promover e fazer desenvolver práticas pedagógicas e adaptações curriculares, durante o segundo período de confinamento, em janeiro de 2021 e simultaneamente desenvolver a criação de ambientes escolares que se assumam verdadeiras comunidades inclusivas, onde os alunos são valorizados, e beneficiem de oportunidade para fazer aprendizagens significativas, na qual todos sejam respeitados. Uma escola que corrija diferenças e que desenvolva o potencial de cada aluno.

²⁷ Eduletters 9, Julho 2021

²⁸ 325320005@ucpcrp.pt

A assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, veio, permitiu uma maior abrangência no conceito de necessidades educativas especiais para todo quantos precisam de uma melhor adaptação à escola e às necessidades de escolarização.(Abbotte, 1994)

Assim, a educação inclusiva configura-se não apenas para os alunos com deficiência e que encontram dificuldades de inserção nos espaços escolares, mas na perspectiva de que a educação inclusiva se vai assumindo a partir da educação especial, concebendo a ideia de que a escola precisa incluir não apenas os “especiais”, mas todos os alunos com necessidades educativas (UNESCO, 2020). A inclusão é, pois, um processo que respeita à participação de todos no processo de ensino, na vida escolar, na comunidade e apresenta-se como um desafio à escola tal como se entende.

Em Portugal, através do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, é reforçado o direito de cada um dos alunos a uma educação adequada às suas capacidades, regulada pelos princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos têm direito (Ministério da Educação, 2018). Neste sentido, só existe uma verdadeira inclusão se for executada com todos os agentes educativos e para todos, desde os órgãos de liderança à própria família do aluno.

No entender de (Godinho, 2013) o reconhecimento da liderança por toda a comunidade escolar passa pela implementação de um ambiente de confiança, rigor, transparência e incentivo à participação de todos, com grande incidência nos cargos de chefia e na própria família do aluno.

Assim, será importante compreendermos como decorreu, durante o segundo confinamento, o processo de ensino dos alunos abrangidos pela educação inclusiva e como os diretores se inventaram para enfrentar múltiplos obstáculos no intuito de superação das dificuldades de todos os intervenientes no modelo de ensino remoto de emergência.

O grito do líder sobre uma comunidade surda.

A criação da escola inclusiva sustenta a ideia de que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”(Abbotte, 1994). Nesta perspectiva, e considerando o relevante papel dos líderes inclusivos, deve assumir-se a capacitação

relativamente às práticas de liderança como alavanca para a reflexão e resolução de múltiplos obstáculos. A este propósito (Dillon & Bourke, 2016, p. pag 2) referem “os principais traços que permitem caracterizar uma liderança inclusiva assumem o estado de comprometimento; coragem; conhecimento de preconceito; curiosidade; Inteligência cultural e colaboração”.

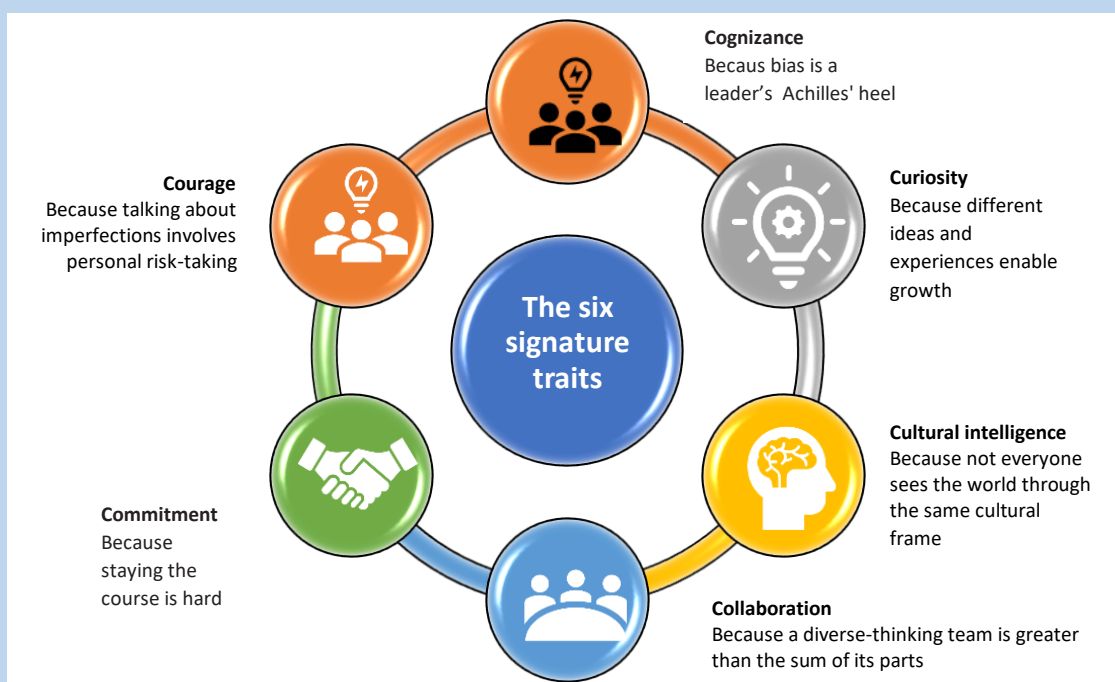


Figure 1 - The six signature traits of an inclusive leader

A própria visão pessoal do líder escolar pode ser influenciada por estereótipos culturais gerando um impacto sobre os alunos abrangidos pela educação inclusiva. Esse efeito pode tornar-se ainda mais nítido quando lideram diversas equipas cujo objetivo pretenda garantir que todos sejam tratados com equidade através da construção de uma comunidade colaborativa e com um percurso de sucesso, onde os alunos crescem com os outros e para os outros (Sampaio & Sampaio, 2009). Sendo certo que por vezes as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza e onde os alunos de comunidades migrantes se desenvolvem e se envolvem com aprendizagens livres fazendo a diferença (Ministério da Educação, 2018)

Esta realidade passa por um vasto conjunto de dimensões que permitem a concretização do papel fundamental do líder inclusivo a um adequado modelo escolar numa lógica de currículo, processo avaliativo, metodologias, recursos didáticos, relações

interpessoais, formação continuada dos professores e formas de participação dos pais e encarregados de educação. Todo este sistema holístico reflete a alma da escola e o pensamento dos alunos que aí estão. Os líderes inclusivos também admitem que a adoção de uma cultura inclusiva começa por eles próprios, uma vez que possuem um forte senso de responsabilidade pessoal face à mudança.(Mendes, 2012)

Neste contexto as lideranças escolares precisam de otimizar diversas práticas de gestão e colaboração para uma eficiente tomada de decisões, de modo a permitir responder à necessidade de formar escolas que se assumam como verdadeiras comunidades inclusivas, recorrendo e desafiando o pensamento dos agentes educativos (García Reyes, 2013a).

O trabalho colaborativo assume-se pois como aspeto fundamental para a evolução de uma cultura inclusiva, da qual faz parte, não só o desenvolvimento de uma perceção comunicativa (Sant’Ana, 2005), mas também a importância das relações sociais. Assim, a liderança inclusiva deve refletir os princípios e os modos de conduzir equipas, nomeadamente equipas multidisciplinares diversas que são extraordinariamente necessárias e fundamentais face aos desafios do presente e do futuro do trabalho, pois unir unicamente um conjunto de pessoas não garante um eficaz desempenho do trabalho escolar.

Participação dos alunos e dos pais em contexto de confinamento

Não foi fácil reviver o momento que recentemente atravessamos devido ao aumento generalizado de casos por Covid 19. Certos de que “foi necessário determinar o processo do acesso igualitário à educação para os alunos com deficiência requerendo-se medidas comparáveis com as necessidades específicas de cada aluno”(Magalhães, 2020). Pensar a escola, a educação inclusiva e os alunos com deficiência no período pandémico que recentemente vivenciamos foi o nosso propósito. Para desenvolvimento da nossa pesquisa realizamos um encontro *online* com pais de alunos abrangidos pela educação inclusiva e com diversos graus de deficiência e patologias, que integram escolas públicas do interior do país e que tecem alguns testemunhos relativos às suas experiências pessoais relativamente às aprendizagens dos seus filhos. As conclusões retiradas do nosso encontro configuraram a ideia de que:

- a escola é a única instituição que vai além da questão pedagógica, logo a ausência da escola traduz-se de forma negativa na vida dos alunos, que por vezes a têm como exclusiva atividade social.

- ao nível do modelo de ensino remoto, verificaram-se dificuldades em adequar os meios tecnológicos às capacidades físicas e intelectuais dos alunos,

- verificaram-se dificuldades na flexibilidade de horários dos familiares e por vezes dificuldades económicas, recorrendo-se sempre que possível a diversas alternativas para assistirem às aulas a distância e em confinamento terapêutico.;

- uma escola inclusiva deveria garantir a todos e a cada um dos alunos respostas mais eficientes que permitissem adquirir um nível de educação e conhecimentos,

- os alunos durante o período que ficaram em casa regrediram nas aprendizagens considerando que ninguém consegue aprender quando o próprio mundo está confuso;

- a eficácia do ensino a distância é encarado como um problema menor para os pais, quando à partida, os seus filhos não vão conseguir ter aulas em casa;

- os professores sentiram dificuldades e, por vezes ficaram impossibilitados de realização do seu trabalho devido aos quadros clínicos dos seus alunos, ainda assim fizeram o que foi possível dentro do panorama geral do ensino;

-alguns alunos com espectro do autismo ficaram confusos com a mudança de rotinas;

- os alunos ficaram confinados à cultura da própria família, tornando-se no principal motivo de desigualdade;

- o ensino a distância não ajudou, em nada, os alunos com problemáticas complexas, apesar de alguns alunos serem doentes de risco;

- os alunos ficaram mais ansiosos e houve pais que tiveram de investir em recursos didáticos, substituindo os professores, para as regressões não serem tão evidentes ou de alguma forma as minimizarem.;

Perante o cenário, e com um novo regresso à escola (desconfinamento a 15 de março), cabe a esta o papel de continuar a incentivar ao envolvimento participativo das famílias no processo de educação dos seus filhos e dar seguimento a todo um acompanhamento, sempre que possível e desejável. A escola deve assumir um papel de promotora de uma articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno, no sentido de uma plena conjugação de esforços para a eliminação de

barreiras e obstáculos impostos ao diálogo e à mútua colaboração entre a casa e a escola. O “Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, reforça o estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto, de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo”(Ministério da Educação, 2018).

Referências Bibliográficas

Abbotte, C. (1994). *Declaração de Salamanca*. 24(1), 8–24.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>

Dillon, B., & Bourke, J. (2016). The six signature traits of inclusive leadership. *Deloitte University Press*, 1–26. <https://dupress.deloitte.com/dup-us-en/topics/talent/six-signature-traits-of-inclusive-leadership.html?icid=hp:ft:01>

García Reyes, L. E. (2013a). O papel dos diretores. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.

García Reyes, L. E. (2013b). PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.

Godinho, J. F. (2013). " O Papel do Gestor Escolar ". *UNIVERSIDADE DE LISBOA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "O*.

Magalhães, T. F. de A. (2020). a Escolarização Do Estudante Com Deficiência Em Tempos De Pandemia Da Covid-19: Tecendo Algumas Possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 205–221. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>

Mendes, M. P. (2012). Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*, 22, 10.

Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário Da República*, 1.ª Série - N.º 129, 2918–2928. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Sampaio, C. T., & Sampaio, S. M. R. (2009). Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões Contemporâneas*, 71–78.

Sant’Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia Em Estudo*, 10(2), 227–234. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722005000200009>

UNESCO. (2020). 48223.

12. Da Falta de Identidade do Professor de Educação Especial²⁹

Fátima Almeida³⁰

Introdução

O papel do professor de Educação Especial está, sempre esteve, definido em normativos legais. Tem havido, além disso, esforços continuados para que este professor tenha linhas orientadoras de atuação, assentes nas diretrizes legais (Almeida, 2015). Apesar disso, subsistem dúvidas, confundem-se papéis e desaproveita-se um dos recursos com mais formação nas escolas portuguesas, que é o professor de Educação Especial, substituindo-se este papel pelo de professor de Apoio Educativo ou mesmo por aquilo a que se pode chamar *professor assistente*, papel que existe noutros países, dado que se encontra demasiadas vezes em funções de coadjuvação disciplinar e, amiúde, em disciplinas para as quais não tem formação. É urgente trazer às escolas, de forma plena, o potencial destes professores e perceber que papéis e práticas lhes compete.

A presente Eduletter tem como objetivo contribuir para a clarificação do papel e práticas da responsabilidade do professor de Educação Especial. Com este propósito, organizar-se-á o texto em três partes: (i) professor de Educação Especial e professor de Apoio Educativo, (ii) diretrizes para a definição de papéis e (iii) conclusão, que reunirá um breve manifesto sobre o que é e o que não é o professor de Educação Especial.

Professor de Educação Especial e professor de Apoio Educativo

Com o objetivo de ser clarificado o motivo que talvez leve as escolas a confundir o papel do professor de Educação Especial com o do professor de Apoio Educativo, far-se-á um breve traçado diacrónico por duas estruturas que, a certa altura, acolheram a mesma designação.

Recorda-se, em primeiro lugar, que, em 1976 foram criadas as Equipas de Ensino Especial com o propósito de promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência e que os princípios orientadores da Educação Especial começaram por ser abordados na Lei nº 66/79, de 4 de outubro, definindo-se, no artigo 1º, a Educação Especial como o “conjunto de atividades e serviços educativos destinados

²⁹ Eduletters 11, Julho 2021

³⁰ mfffalmeida@gmail.com

a crianças e jovens cujas características necessitam de um atendimento específico.” Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), são definidos, no artigo 17º, o âmbito e objetivos da Educação Especial. Cinco anos depois, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, alude ao Regime de Educação Especial e fala-se explicitamente do professor de Educação Especial.

O termo *Apoio Educativo* surge no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, alterado e republicado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio, que cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), documento que introduz o conceito de Docente de Apoio Educativo, sendo extintas as Equipas de Educação Especial. No ponto 4 daquele normativo legal, é referido que “Para promoção de actividades de apoio educativo, são colocados nos agrupamentos ou na escola secundária, em regime de destacamento, docentes com formação especializada em áreas específicas” e no ponto 4.1. é legislado que “Para orientação técnico-científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado, são designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio.”. O professor que detinha uma especialização na área da Educação Especial “ou da orientação educativa” (art.º 9.º) – excecionalmente, “Na ausência de docentes com as qualificações previstas” (art.º 9.3) poderia não ter essa formação – era agora designado professor de Apoio Educativo.

A Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, traz de novo a designação *Educação Especial*, abrindo concurso para “o preenchimento dos lugares de educação especial destinados a promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado” (art.º 6.º, n.º 1), criando-se os lugares “para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores” (art.º 6.º, n.º 2, a)), “para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala” (alínea b)) e “para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão” (alínea c)).

A separação entre os apoios destinados aos alunos com dificuldades de aprendizagem e o apoio especializado para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente fica clarificada com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, normativo que abre a possibilidade de ser criado um departamento de Educação

Especial - que continua a não existir em muitas Escolas. A 6 de julho de 2018 saem o Despacho Normativo n.º 10-B e o Decreto-Lei 54, o primeiro refere-se a medidas de promoção do sucesso educativo, designadamente ao apoio educativo, prevendo-se um regime de apoio individual - pressupondo-se fora da sala de aula - ou dentro da sala, e o segundo dá grande protagonismo ao professor de Educação Especial no desígnio de uma escola cada vez mais inclusiva.

O facto de ter havido momentos em que a designação *Apoio Educativo* abrangia aquilo que era esperado de um professor com formação específica deixou consequências que perduram e que estão relacionadas com a enorme confusão de papéis entre um professor, o de Apoio Educativo, e outro, o de Educação Especial.

O professor de Apoio Educativo pode trabalhar dentro ou fora da sala de aula, sendo o seu enfoque os conteúdos curriculares. É um professor que apoia dentro da sua formação, articulando com o professor da disciplina por forma a trabalhar conteúdos, competências e objetivos curriculares em défice ou colaborar em dinâmicas de coadjuvação.

Existe uma confusão de papéis que resulta de uma falta de identidade para a qual concorre não estar sequer claro se a estrutura à qual pertence deve ser um grupo integrado num departamento com outros grupos – em que departamento, se não existe afinidade de funções com nenhum outro grupo? - ou um departamento próprio.

Distinguir os dois papéis, o de professor de Educação Especial e o de Apoio Educativo, não invalida que possam estar reunidos numa estrutura única, como um Núcleo de Apoios Educativos - e Especializados, acrescente-se -, estrutura agregadora de todos os apoios, especializados e não especializados, da Escola.

Diretrizes para a definição de papéis

Não há motivo para a falta de identidade do professor de Educação Especial: existem diretrizes legais e outras que permitem traçar um perfil claro do que é esperado deste docente. Salvaguardando outros motivos que podem estar presentes para que se persista num lugar de professor assistente, apontar-se-ão dois argumentos que, porventura, mais podem concorrer para que se insista nesta tendência:

- Facilita o trabalho deste professor que está na escola como sendo professor de Educação Especial.

É substancialmente mais fácil fazer-se o que é dito por outro professor, mesmo que haja lugar para uma adaptação da responsabilidade do professor de Educação Especial, do que encontrar – e não raro, criar – materiais centrados nas áreas causais em défice, um dos papéis centrais deste docente, como será defendido neste texto. Primeiro, tem de se saber quais são as áreas em défice, depois tem de se saber quais são os referentes teóricos de intervenção na área e, por último, terá de se encontrar material que, de facto, concorra para o desenvolvimento da área em questão – ou criá-lo.

- Facilita a construção de horário.

Ser assistente de professor permite que o professor de Educação Especial consiga gerir o seu horário selecionando as disciplinas em que se fará esse acompanhamento. Mesmo que esta seleção tenha como critério a necessidade do aluno, o horário será sempre melhor do que se o professor tiver as aulas nos furos dos alunos, obrigando até a que tenha de lecionar quando as aulas de todos já concluíram.

Existem outros potenciais fatores, e o desejo de ser útil está em todos eles. Contudo, esse critério não se deverá sobrepor ao sentido que cada função tem, até porque daria para muitas situações na escola, inclusivamente para fora da docência.

O motivo que leva a que se use o termo *professor assistente* em detrimento de *professor de Apoio Educativo* para designar esta outra função que não tem que ver com a de *professor de Educação Especial* deve-se à circunstância de o professor de Educação Especial que se encontra na sala de aula estar numa situação que não poderá sequer ser apelidada de *coadjuvação*, tendo em conta que tal implicaria que a sua intervenção se focasse em conteúdos curriculares. Em todas as aulas em que este docente se encontra está a ‘coadjuvar’ dentro da sua formação de base? Se não, que competência tem para tal? Se sim, parece haver uma confusão de papéis. Aliás, em qualquer das situações, há uma confusão de papéis.

Não há motivo para esta confusão. Quer o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, desatualizado – porque se refere ao Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – mas não revogado, que apresenta um perfil de competências do docente de Educação Especial, quer a Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, que, curiosamente,

designa este docente como sendo de *Ensino* Especial, se referem a e descrevem áreas de competência, que claramente estão relacionadas com os três papéis previstos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: articulador, dinamizador e especialista. Em 2015, publicámos um livro que integra um quadro de referência do professor de Educação Especial, com base nestes e noutros referentes (Almeida, 2015). Como se disse, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, menciona, numa lógica não prescritiva, os três papéis do professor de Educação Especial. Retoma-se uma reflexão feita já anteriormente (Almeida, 2019) sobre estes papéis, que, apesar de serem descritos separadamente, não são estanques, dado que, e a título de exemplo, o papel de especialista é transversal:

- Articulador – papel que tem a ver com a relação que deve existir entre o professor de Educação Especial e o docente da disciplina/turma, cabendo aqui, entre outras, as seguintes funções:

- Adaptação de materiais/atividades, de forma a que os alunos possam ser, de facto, incluídos na sala de aula;
- Levantamento de necessidades de formação ou de divulgação de práticas para uma sala de aula mais inclusiva;
- Partilha de saberes teóricos e práticos, em sede de conselho de turma ou noutros espaços, que concorram para eliminação de barreiras e melhor gestão da diversidade.

- Dinamizador – papel relacionado com os momentos em que o professor de Educação Especial está em sala de aula, podendo ter, entre outras, as seguintes funções:

- Implementação de uma dinâmica com recurso ao desenho universal para a aprendizagem (DUA); o papel deste docente na implementação do DUA encontra-se previsto no art.º 11.º, n.º 4, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. É importante mencionar que o professor de Educação Especial pode estar apenas presente na construção conjunta da planificação seguindo a metodologia do DUA, não sendo forçoso que esteja na sua dinamização;

- Dinamização de projetos direcionados não apenas para alunos que este docente esteja a acompanhar direta ou indiretamente, mas também para outros, dinâmicas que assentem numa lógica de promoção de competências essenciais para a aprendizagem;
- Dinamização de espaços de reflexão para professores no âmbito de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva.

- Especialista – é no contexto deste papel que deverá centrar-se o horário letivo deste professor, embora possa haver horas do seu horário – por exemplo, uma ou duas por semana - para o papel de dinamizador. No âmbito deste papel, prevê-se o seguinte:

- Sessões letivas, preferencialmente individuais, embora tal possa depender do propósito da intervenção. Esta intervenção, que poderá ocorrer particularmente no contexto da medida apoio psicopedagógico, deve centrar-se nas áreas causais das dificuldades dos alunos e, com raras exceções, deve ter lugar fora da sala de aula – ao contrário do que poderá fazer sentido no contexto de um apoio educativo e de coadjuvação -, de preferência quando o aluno não tem outras aulas, até porque aquilo que o professor de Educação Especial trabalha não é o foco do trabalho do professor da disciplina, e estes alunos não devem perder conteúdos curriculares. Caso a escola não proporcione esta resposta especializada, os pais que o possam fazer levarão estas crianças e jovens a clínicas particulares, consultas que decorrerão também para além do horário dos alunos, e, desta forma, mais se distanciam os alunos com recursos dos que não os têm.
- Construção de materiais e de diretrizes que surjam da necessidade percebida quando *articula* com os restantes professores da escola.
- Seleção de metodologias no contexto da implementação do DUA.
- Avaliações especializadas, em contexto multidisciplinar.

Conclusão

Em primeiro lugar, é urgente, para a construção da identidade dos professores de Educação Especial, que se encontre um lugar claro na Escola. Tratando-se de um

professor, terá sempre de integrar um departamento, quer seja um departamento próprio ou em conjunto com outros grupos, e, por essa razão, a estrutura que estes professores também integram em algumas escolas – embora não com a totalidade da designação que se propõe neste texto -, Núcleo de Apoios Educativos e Especializados, não poderá ser a estrutura base destes docentes. A necessidade de existir esta segunda estrutura surge da constatação da desadequação entre qualquer departamento - que não seja o departamento de Educação Especial - em que os professores de Educação Especial possam ser integrados e o que é o trabalho específico destes docentes, assim como da afinidade que existe com o professor de Apoio Educativo, a tal ponto que se confundem, erradamente, os papéis.

Em segundo lugar, importa saber que o professor de Educação Especial não é professor de Apoio Educativo, dado que o seu enfoque não é o apoio em áreas curriculares. Também não é assistente de professor. Quando o professor de Educação Especial está numa sala de aula de uma disciplina, assumindo um papel de *coadjuvação* para o qual não tem qualquer formação, encontra-se, de facto, a desempenhar aquela função, a de assistente de professor; há países que têm esta figura na escola, não raro desempenhada por pessoas que não têm sequer formação para lecionar, podendo estar a realizar estágio ou deter apenas a escolaridade obrigatória. Se pensarmos em muitas das tarefas que o professor de Educação Especial acaba por desempenhar na sala de aula, percebemos que, de facto, não é preciso um professor especializado, nem um professor, para as realizar. E perde-se, assim, um dos recursos com mais formação na escola portuguesa, para além de ir sendo despida a identidade coletiva deste professor... *especializado*.

Referências bibliográficas

Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação Especial*. Viseu: Edições Esgotadas.

Almeida, M. de F. (2019). Como avaliar a prática do professor de educação especial: articular o DL 54/2018, de 6 de julho, com os art.º 16.º e 19.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 229-255. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.383>.

Lei n.º 46/86. Diário da República: n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. Diário da República n.º 230/1979, Série I de 1979-10-04. Assembleia da República.

Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. Diário da República n.º 22/2006, Série I-A de 2006-01-31. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A de 1991-08-23. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros.

Despacho Normativo 10-B/2018, 6 de julho. Diário da República, 2.ª série, N.º 129. Assembleia da República.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Diário da República n.º 149/1997, Série II de 1997-07-01. Secretário de Estado da Administração Educativa-Ministério da Educação, Secretário de Estado da Educação e Inovação-Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março. Diário da República n.º 52/1999, Série II de 1999-03-03. Ministério da Educação - Secretário de Estado da Administração Educativa.

Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio. Diário da República 2.ª SÉRIE, Nº 93, de 13.05.2005, Pág. 7518. Secretário De Estado Da Educação-Ministério Da Educação.

13. A cultura escolar e a resistência à mudança. Refletindo sobre as culturas organizacional e profissional na escola pública portuguesa em tempos de pandemia.³¹

Eduarda Alexandra Carneiro

Introdução

A situação pandémica que nos apanhou de surpresa e de forma avassaladora tem condicionado as comunidades educativas, obriga-nos a refletir sobre a forma como a escola se encontra ou não, em condições de responder e de se adaptar à diversidade de situações que vão surgindo, muitas delas completamente novas, como por exemplo o ensino não presencial e ainda, o nosso papel enquanto atores fundamentais nas adaptações e mudanças que necessariamente foram acontecendo.

O percurso profissional que trilhamos até à data, deu-nos a conhecer um conjunto de escolas muito diversas, distribuídas por todo o norte do país, do litoral ao interior, por zonas urbanas, suburbanas e rurais, abrangendo populações com características e culturas muito próprias, mas que no essencial divergiam muito pouco enquanto comunidades educativas. Retivemos apenas na nossa memória o caso de uma escola que considerámos diferente, uma vez que o desenvolvimento dos alunos e o nível cultural da maioria dos professores, constituíam-se como massa crítica relativamente a muitos problemas da escola ou como diz Pedro Camara, no seu “Humanator”: “(...) não prescindiam da responsabilidade e do direito (...) de questionarem o status-quo, a estagnação e a imutabilidade” (Camara, 2005, pg.24). Em todas as outras escolas (mais de uma dezena), a falta de interrogações e de dúvidas, o domínio das rotinas e burocracias, a resistência à mudança por se entender que esta é desnecessária e não viável, o trabalho individual e o isolamento, constituíam uma espécie de ADN em todas elas. Constatámos ainda que por parte de muitos colegas perpassava uma espécie de sentimento de ameaça à sua segurança e aos seus interesses pessoais, uma espécie de medo de falharem e o receio de perderem poder, sempre que algo de novo lhes era sugerido.

³¹ Eduletters 13, agosto 2021

Cultura escolar

Manuel Sarmiento na sua obra “A vez e a Voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária”, publicada em 1994, refere a cultura como um conceito multidimensional que pode ser visto como “um facto social, mas também organizacional” e Leonor Lima Torres (2004), distingue cultura escolar “como variável independente e externa”, reflexo dos traços culturais da sociedade, da cultura escolar “como variável dependente e interna”, constituída pelos traços idiossincráticos dos seus atores, da interação entre eles e da estrutura formal da organização escolar.

Miguel Santos Guerra, refere que a cultura oficial de uma escola tem características que os membros da comunidade escolar e da sociedade em geral aceitam na teoria e na prática e, identifica-as:

- A cultura da escola é uma cultura individualista. Cada professor atua na sua aula, cada aluno é responsável pela sua aprendizagem.
- A cultura da escola é uma cultura de rendimento. Não se valoriza tanto o esforço como os resultados.
- A cultura da escola é uma cultura formalista. As formas sobrepõem-se aos conteúdos.
- A cultura da escola é uma cultura de uniformidade.
- A cultura da escola é uma cultura hierarquizada.
- A cultura da escola é uma cultura de rotinas.
- A cultura da escola é uma cultura dominada pela síndrome do nº 1 (Morgan, 1990).
- A cultura da escola é uma cultura de rituais (Rivas, 1991).

“Cultura escolar y desarrollo organizativo” (pgs.169 - 170).

De acordo com Chiavenato (2010), o primeiro passo para conhecer uma organização é identificar a sua cultura, porque esta representa as normas que orientam o comportamento dos seus membros nas suas atividades e direcionam as suas ações para a realização dos objetivos. Tendo em conta a definição e identificação das práticas que materializam a cultura escolar, Barroso (2012) identificou três diferentes abordagens teóricas da mesma:

- Perspetiva funcionalista: a “cultura escolar” é a cultura que é veiculada através da escola. A instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina.
- Perspetiva estruturalista: a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, através da modelização das suas formas e estruturas.
- Perspetiva interacionista: a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. O que está em causa nesta abordagem é a cultura produzida pelos atores organizacionais, nas relações com os outros, com o espaço e com os saberes.

(Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº especial, 2020, pp 140 a 171, <https://doi.org-10.34632-investigacaoeducacional.2020.8504.147>).

Culturas profissionais

O conteúdo das culturas profissionais docentes abarca atitudes substantivas, valores, crenças, hábitos, pressupostos, convicções, formas assumidas e partilhadas por professores de um grupo ou de uma escola. Segundo Hargreaves (1998, pg. 186) o conteúdo da cultura profissional dos professores “pode ser observado naquilo que os professores pensam, dizem e fazem” e identifica quatro tipos de culturas que caracterizam o trabalho dos professores e apresentam distintos resultados nos processos de desenvolvimento e mudança: o **individualismo**, a **balcanização** ou **fragmentação**, a **colegialidade artificial** e a **colaboração**. Estes tipos de cultura construídos nos diferentes contextos tendem a fazer parte do quotidiano das escolas e permitem a transmissão aos professores novos, dos ideais partilhados pela comunidade. As culturas profissionais são fruto das práticas dos professores e por sua vez influenciam o modo como os docentes trabalham uns com os outros e com os alunos, daí Hargreaves defender que estas culturas se apresentam com uma importância fundamental para a mudança educativa. Como este autor refere, “O individualismo, o isolamento e o privatismo, é uma realidade do trabalho docente (...)” “A maior parte dos professores continuam a ensinar a sós por detrás de portas fechadas, no ambiente auto-contido e isolado nas suas salas de aula (...)” (Hargreaves,1998, pg.159) e, segundo Maria do Céu Roldão, “A análise deste persistente individualismo, realizada por diversos autores, vai no sentido de perceber que a sua génese resulta de um conjunto de fatores

organizacionais, históricos, simbólicos e também pessoais, cuja desmontagem é necessária para se transformar o paradigma de trabalho individual em favor de uma colegialidade autêntica e mais eficaz, na terminologia de Andy Hargreaves” (Roldão, 2007).

Tal como nos mostra a literatura, o individualismo e a balcanização são marcas poderosas nas nossas escolas, e caracterizam a forma de trabalhar dos professores em termos culturais e estruturais, regida por práticas standard e homogeneidade.

Hargreaves considera que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e avaliação são fortemente centralizadas.” e afirma ainda que em Portugal são evidentes os perigos da “balcanização” que a tradicional divisão dos professores “em grupos separados e isolados” favorece, ao mesmo tempo que coloca em causa a identidade profissional. (Hargreaves, 2001, pg. 217).

Philippe Perrenoud refere a resistência ao trabalho colaborativo e a cultura do individualismo por parte dos professores: “pode se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus atos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas.” (2002, pg. 96). Este autor afirma ainda, na mesma obra, que a relação que os professores mantêm com a cooperação não surtirá os efeitos esperados se estes continuarem a “abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas”.

Cultura organizacional

Segundo Torres (2008), as lideranças são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar. A liderança escolar tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo mesmo uma prioridade nas políticas educativas a nível nacional e internacional.

A investigação sobre escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma boa liderança por parte dos diretores é um fator importante para o sucesso dos processos de melhoria e eficácia das escolas. É o

fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas mais contribui para que os alunos aprendam. De acordo com Fullan (2006) a liderança e qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade, reforçando a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados de ensino e aprendizagem.

No início do séc. XXI a liderança e gestão organizacional, especialmente nas escolas, começa a ser conceptualizada numa perspetiva distribuída ou partilhada. Esta forma de liderança veio reforçar a ideia de que existem múltiplas fontes de influência dentro de qualquer organização (Spillane, 2006) e, de acordo com Robinson (2008) a natureza da liderança distribuída engloba dois conceitos principais: liderança distribuída como distribuição de tarefas e liderança distribuída como processo de influência distribuída. A liderança distribuída não é um tipo novo de liderança, mas um modo novo de exercê-la e de conceptualizá-la (Bolívar 2012, pg. 118). Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº especial, 2020, pg. 147-150.

Segundo Costa (1996) “a questão da liderança das escolas passa a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das conceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência, ...” (pg.133). O mesmo autor acrescenta que “Na operacionalização desta tarefa, o líder é percecionado como o seu primeiro e principal responsável, como aquele que, possuindo uma **visão do futuro**, deve indicar a direção a seguir e levar ao desenvolvimento do **projeto** que enformará (e informará) à ação coletiva” (pg.134).

Alarcão (2001 pg. 58) aponta para uma cultura em que é desenvolvida uma liderança saudável e inteligente, capaz de colocar líderes competentes e de confiança em cada setor da instituição, ao nível do planeamento da organização e das “conceções que os novos paradigmas científicos, comunicacionais e tecnológicos possibilitam para que uma mudança e uma transformação efetiva ocorra e permita uma outra visão do futuro”. A mesma investigadora, refere que as escolas inovadoras e dinâmicas apoiam a manutenção da sua organização em cinco pilares: liderança, visão, diálogo, pensamento e ação e que “(...) por detrás de escolas inovadoras têm-se revelado a existência de

líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base.” (Alarcão 2001, pg.20).

Santos (Santos et al, 2009) afirma que o diretor da escola pode assumir diferentes estilos de liderança e tem obrigação de reagir de forma estratégica, pedagógica e coerente com os valores da escola. Ele atuará nesta base, particularmente em situações graves que constituem um risco para o bom desempenho dos alunos ou dos professores, liderando pelo exemplo, de modo justo e sem exceção:

- Comunica a todos os elementos as regras e padrões de comportamento esperados pela escola;
- Toma conhecimento das situações de conflito;
- Intervém diretamente, quando necessário, na resolução das situações de conflito.

José Matias Alves (1999), define liderança como a “capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento dos projetos comuns” e considera-a um fator chave no bom funcionamento das organizações. Diz também que uma “administração eficaz exige, nos seus vários níveis, uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação” (Matias Alves, 1999).

O mesmo autor, no artigo publicado no seu blogue “terrear”, em maio de 2015, afirma “o líder é aquele que tem o dom (e o saber) de fazer com que cada membro da organização se entusiasme e dê o máximo de si para o cumprimento dos fins da organização educativa não podem ser outros senão os de garantir a realização de todo o potencial humano que existe em cada pessoa”.

Conclusão

Ao concluir esta pequena reflexão sobre a cultura escolar, diremos que por muito complexa e preocupante que seja a situação atual que todos vivemos, só o trabalho verdadeiramente colaborativo pode resolver as inúmeras situações que todos os dias vão surgindo. Este desiderato não é fácil de atingir dada a cultura de resistência e de individualismo que se foi desenvolvendo na classe docente e na qual assenta o nosso

desenvolvimento profissional. Isto para não referir os desafios pedagógicos e tecnológicos que o ensino não presencial nos impõe e que permanentemente convoca o trabalho em rede, de forma colaborativa, sempre em contexto organizacional que incentive e mobilize os professores.

Bibliografia

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?* In Campos, P. B. (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora.

Alves, J. M. (1999). *Autonomia, Participação e Liderança*. In Carvalho, A. et al. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: ASA.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos O que nos ensina a investigação*. Editora: Fundação Manuel Leão.

Camara, P. et al (2005) *Humanator XXI*. Editora D.Quixote

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998) *“os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Perrenoud, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Roldão, M.C (2007)- *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista brasileira de educação Vol. 12 Nº 34, Rio de Janeiro jan/apr.

Roldão, M.C (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.

Roldão, M. C. (2007a). *Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In Revista Noesis n.º 71 Outubro/Dezembro.

<https://doi.org-10.34632-investigacaoeducacional.2020.8504.147>).