

Processos organizacionais das escolas e o (in)sucesso escolar: um modelo de análise

Sílvia Amorim¹, Ilídia Cabral², José Matias Alves³
silviamorim@live.com.pt, icabral@porto.ucp.pt, jalves@porto.ucp.pt

¹*Escola Secundária José Régio e Escola Superior de Hotelaria e Turismo - IPP,
Portugal*

^{2,3}*Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto, Portugal*

Resumo

O modelo de análise que será apresentado foi construído no âmbito de uma investigação cuja problemática se situou ao nível dos processos organizacionais das escolas e a sua relação com (in)sucesso escolar. Na investigação realizada foi eleito como objeto de investigação os fatores que promovem a inconsistência dos processos e dos resultados educativos. O modelo mobilizou várias dimensões de análise, desde a sala de aula ao contexto educativo. Como nas organizações escolares as diferentes variáveis se entrelaçam e se influenciam mutuamente, não existindo fronteiras rígidas a separá-las, o modelo esboçado cruzou variáveis, de uma forma dinâmica, partindo de uma pluralidade das lentes teóricas convocadas, cruzando diferentes olhares, perspetivas e teorias com vista à leitura desta realidade complexa, inscrita em múltiplas subjetividades.

Palavras-Chave: Fatores Organizacionais, (In)Sucesso Escolar, Modelo De Análise.

1. Contextualização

O modelo foi desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, realizado na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica do Porto, cuja problemática se situava ao nível dos processos organizacionais das escolas e a sua relação com (in)sucesso escolar, cujo objeto de investigação foi os fatores organizacionais que promovem a inconsistência dos processos e dos resultados educativos.

Existem escolas com populações estudantis semelhantes, que operam em contextos educativos idênticos, mas que apresentam resultados académicos diferentes, acrescentando, mantendo ou diminuindo valor, pelo que se pretendeu perceber o que promove essa diferença, perceber de que forma o modo como a escola se organiza influencia os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Realizou-se uma revisão de literatura que permitisse desenhar um modelo de análise multifocal que cruzasse diferentes olhares, perspetivas e teorias, dada a complexidade do objeto de investigação.

2. Enquadramento teórico

O enquadramento conceptual e teórico realizado nesta investigação permitiu-nos analisar o objeto de estudo através do modelo construído. Iniciámos este enquadramento com um *olhar* sobre o Contexto Educativo Português ao que se seguiu algumas teorias organizacionais em contexto escolar e um breve historial da evolução da investigação

sobre a eficácia da escola. Foram convocados conceitos relativos à cultura organizacional escolar e às lideranças nas organizações escolares, por serem variáveis que podem assumir uma grande importância na compreensão e explicação de fenômenos educativos e, por fim, foi feita uma alusão à escola e a melhoria dos processos e resultados.

2.1. Contexto Educativo

Na reconstituição da cronologia e da trajetória das políticas públicas de educação Rodrigues et al. (2015) identificaram três andamentos no caminho percorrido: os antecedentes da democratização (1955 a 1974); a rutura e a institucionalização de novas regras (1974 a 1985) e o desenvolvimento do sistema democrático de ensino (1986 a 2014) que prossegue ainda durante 2019.

Em 1959 iniciaram-se os trabalhos do Projeto Regional do Mediterrâneo conduzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, por solicitação do Ministro Leite Pinto (1955-1961), cujos traços perduraram ao longo de 50 anos nas políticas de educação.

Nos últimos 10 anos do Estado Novo, nos mandatos de Galvão Teles (1962-1968) e de Veiga Simão (1970-1974), as preocupações principais, ao nível das políticas da educação, passavam por fazer cumprir a escolaridade obrigatória e dar resposta às elevadas taxas de crescimento do número de alunos.

O 25 de abril de 1974 gerou mudanças e alterações políticas ao nível da educação revelando-se “uma janela de oportunidades para acelerar o movimento de democratização do acesso ao ensino” (Rodrigues et al., 2015, p. 44). Nesta altura foram encontradas soluções para responder à pressão da procura social, da unificação total das vias de ensino e da alteração do modelo de gestão das escolas. A partir desta altura as políticas educativas foram essencialmente construídas por medidas de expansão, para adotar o sistema educativo dos recursos e por meios necessários para a entrada de cada vez mais alunos. Na década de 70, e como consequência da escola de massas, a problemática do insucesso escolar assume importância no debate sobre a democratização do ensino.

A década de 80 foi claramente marcada pela Lei de Bases do Sistema Educativo tanto no discurso, como nas iniciativas legislativas. O objetivo desta altura era “conferir coerência, inteligibilidade, legibilidade e estabilidade às decisões e medidas de política de educação do regime democrático” (Rodrigues et al., 2015, p. 56).

Entre 1987 e 1996, surgiram planos e programas de promoção do sucesso escolar, desenvolvidos segundo um modelo burocrático e seguindo uma lógica *top-down*. Em 1987 é lançado o primeiro programa de promoção do sucesso e combate ao abandono escolar precoce, o “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo” (PIPSE), sendo a primeira intervenção sistemática no problema do insucesso escolar.

Em consequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em março de 1990, em Jomtien, e da avaliação dos resultados do PIPSE, é criado, em 1991, o “Programa Educação para Todos” (PEPT). O PEPT procurou mobilizar as escolas e a sociedade civil na prevenção do insucesso, através de redes de parceria.

Em 1996, foram criados os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, para melhorar a qualidade das aprendizagens traduzidas no sucesso educativo dos alunos, combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo, criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação.

No início do século XXI, em termos nacionais, é traçado um retrato negativo da qualidade das aprendizagens e do sistema de ensino, tendo como indicadores os resultados obtidos pelos alunos no *Programme for International Student Assessment* e na avaliação externa, os índices de abandono escolar precoce e o impacto da publicação dos *rankings* das escolas.

Em 2005 inicia-se um novo ciclo político cuja intenção era reduzir o insucesso escolar. Nesta altura foram lançadas várias políticas educativas para promover o sucesso escolar: obrigatoriedade das escolas definirem planos de recuperação e acompanhamento dos alunos do ensino básico e secundário que revelem dificuldades de aprendizagem, obrigatoriedade das escolas assegurarem aulas de substituição em caso de faltas dos professores, regras de colocação de professores plurianuais para garantir a continuidade pedagógica, são lançados o Plano de Ação para a Matemática e Plano Nacional de Leitura e foram generalizados os currículos alternativos e os cursos de educação e formação para os alunos que atingiam a idade limite da escolaridade obrigatória sem concluir o 9.º ano.

A partir de 2009 foram lançados programas nacionais de apoio à melhoria do desempenho das escolas e dos alunos, que apostam na capacidade das escolas se organizarem com vista à resolução dos seus problemas, mas sempre dentro de um quadro nacional de autonomia pré-estabelecida. O “Programa Mais Sucesso Escolar” (PMSE), lançado em 2009 veio reconhecer às escolas a capacidade de se organizarem com vista à resolução dos seus problemas, partindo do princípio que só se encontra respostas eficazes para o combate do insucesso escolar se se mobilizar a escola e os seus professores, na construção de um projeto adequado ao seu contexto educativo.

O PMSE é substituído, em 2016, pelo “Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar” com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos e combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública. Este programa nacional convoca todas as escolas, colocando-lhes exigências acrescidas e desafios, mas o “peso cultural e social de uma tradição que vê ainda o *insucesso* como algo de natural e a escola como principal agência meritocrática de estratificação social” (Cabral & Alves, 2017, p. 7) leva a que o êxito da ação seja “multideterminado, incerto, ambíguo e problemático” (id. *ibid.*).

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 55 as escolas passaram a ter mais autonomia curricular, podendo adequar o currículo a contextos específicos e às necessidades dos alunos e promover aprendizagens de qualidade para todos.

2.2. Teorias organizacionais em contexto escolar

Uma das racionalidades que tem orientado a “organização escolar desde o século XX até aos nossos dias é a da escola enquanto burocracia” (Cabral, 2014, p. 152). À teoria da burocracia, concebida por Max Weber, sucedeu, no *filme* cronológico, a teoria

clássica da administração e a teoria das relações humanas. Surgiu da necessidade de uma abordagem generalista e integrada das organizações, enfatizando os elementos formais e estruturais das organizações promovendo a adequação dos meios aos fins.

Outra das lógicas institucionais que prevalece atualmente nas escolas é a lógica dos sistemas debilmente articulados (“loosely-coupled system”). O termo “loosely-coupled system” foi introduzido por Karl Weick, em 1976, no artigo *Educational organization as loosely-coupled systems*. As escolas são vistas como locais onde existe uma fraca conexão ou uma desarticulação entre os seus diferentes elementos, onde cada elemento mantém uma certa identidade e autonomia, derivando assim numa ausência de uma liderança forte, com objetivos pouco claros e, por vezes, ambíguos, pelo que cada elemento age de acordo com a sua interpretação.

A teoria da anarquia organizada de Cohen, March e Olsen (1972) surgiu para compreender o funcionamento das organizações que apresentavam objetivos pouco claros e mal definidos, com ambiguidades e incertezas frequentes, consensos difíceis de serem alcançados e participação escassa dos atores nos processos organizacionais.

As três perspetivas de análise organizacional em contexto escolar abordadas (a racionalidade burocrática, a escola como um sistema debilmente articulado e a escola como uma anarquia organizada) permite-nos compreender as organizações escolares nas suas múltiplas dimensões, dando-nos conta da complexidade da ação organizacional escolar.

2.3. Fatores organizacionais e (in)sucesso escolar

A partir da década de 80 do século XX emergiram vários estudos inseridos no movimento das escolas eficazes que vieram mostrar que a escola influencia os resultados escolares dos alunos, perspetivando que a unidade escola como organização tem efeitos específicos na forma como leva a cabo a educação e a qualidade da aprendizagem proporcionada.

A pesquisa em eficácia escolar foi iniciada nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, embora não haja uma data precisa sobre a sua origem. Os primeiros estudos a serem divulgados nesta área foram desenvolvidos por Coleman (1966) e por Plowden (1967) e respetivos colaboradores. Estes estudos foram feitos em larga escala e foram realizados com o objetivo de analisar a relação entre as características da escola e o desempenho dos alunos. Foram muito divulgados tendo ficado conhecidos pelo Relatório Coleman e Relatório Plowden, respetivamente. Permitiram concluir que a qualidade da escola parecia não influenciar o sucesso escolar dos alunos, a escola parecia *não fazer a diferença*, pois a diferença nos resultados escolares relaciona-se mais com a condição social das famílias do que com os fatores relacionados com a escola.

No final da década de 60 início da década de 70, do século XX, os resultados de Coleman e da sua equipa foram retomados por alguns investigadores, por exemplo, por Jenks et al. (1972). Os resultados obtidos por esta equipa foram ao encontro dos de Coleman, as escolas pareciam explicar apenas uma percentagem muito reduzida do rendimento académico dos seus alunos. Estes estudos geraram, por um lado, um forte pessimismo pedagógico, pois revelavam que a escola teria pouco impacto sobre o desempenho escolar dos alunos, mas, por outro lado, originaram o desenvolvimento de

muitos estudos, em vários países, para mostrar que a escola podia exercer influência no desempenho escolar dos alunos.

No final dos anos 70, surge uma nova geração de investigadores interessados em perceber de que forma é que os processos bem sucedidos que ocorriam no interior das escolas afetavam os resultados escolares. Surgem assim investigações com o objetivo de conhecer e compreender de que forma o contexto da escola condiciona os resultados escolares obtidos. Nesta altura a escola passa a ser encarada como um fator potencial de promoção do (in)sucesso educativo dos alunos, surgindo um novo movimento de pesquisa, o *movimento das escolas eficazes*, cujo lema era *as escolas podem fazer a diferença*.

Uma das referências do movimento das escolas eficazes foi o artigo *Effective schools for the urban poor*, de Ronald Edmonds, publicado, em 1979, na revista *Educational Leadership*. Nesta investigação o autor foi influenciado por vários estudos que já tinham sido realizados e permitiu concluir que os alunos dos meios urbanos desfavorecidos obtêm melhores resultados escolares se as escolas que frequentam reunirem determinadas características.

No mesmo ano em que Edmonds divulga os resultados do seu estudo é, também, publicada, em Londres, a obra *Fifteen Thousand Hours*, com os resultados de um outro estudo sobre a eficácia das escolas, levado a cabo por um grupo de investigadores, dirigido por Michael Rutter. Este estudo permitiu concluir que as diferenças registadas nos resultados dos alunos entre as instituições estudadas não se deviam a fatores físicos, mas às suas características enquanto instituições sociais. O efeito de vários processos internos às instituições em conjunto era superior ao efeito de cada um individualmente, o que sugeria a existência de um *ethos* global da escola.

O livro *Schools can make a difference* de Brookover et al. (1979) foi mais um dos trabalhos no âmbito do movimento das escolas eficazes, publicado em 1979. Este estudo teve como eixo central o clima social e a estrutura social da escola e a forma como estas podem influenciar os resultados escolares dos alunos. Segundo Marzano (2005), é a mais famosa proposta de síntese dos fatores relativos à escola resultou da investigação sobre eficácia das escolas produzida na década de 70.

Durante a primeira metade da década de 80, as investigações sobre eficácia das escolas começam a identificar dimensões que caracterizam as escolas eficazes, enumerando padrões de funcionamento característicos e fatores que as caracterizam.

Em 1988, Mortimore e a sua equipa, divulgaram os resultados de uma investigação longitudinal, onde foram identificadas algumas características das organizações educativas que estavam associadas a desempenhos mais elevados dos alunos em áreas cognitivas e não cognitivas. Neste estudo foi dada primazia aos fatores que podem ser controlados pela direção da escola e pelos seus professores, mas também foram referidas algumas características das escolas.

Em 1990, Daniel Levine e Lawrence Lezotte, também propuseram uma sistematização de fatores relativos à escola, com recurso sobretudo a estudos que assentavam numa metodologia baseada em *outliers*.

Em 1993, Teddlie e Stringfield, apresentaram os resultados de um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos da América, no estado de Louisiana. Este estudo permitiu

identificar efeitos de escola que pareciam influenciar o sucesso acadêmico dos alunos e permitiu generalizar fatores que estudos anteriores já tinham sido identificados.

Em 1995, Sammons, Hillman e Mortimore através de uma revisão da literatura sobre a eficácia da escola, publicam um relatório que “viria a tornar-se um marco de referência para aqueles que não só acreditam na viabilidade e potencialidades do campo da eficácia da escola como procuram, também, promovê-lo activamente junto de investigadores, profissionais do ensino e decisores políticos” (Lima, 2008, p. 190).

Em 2005, Robert Marzano, tendo por base os últimos 35 anos de pesquisa sobre eficácia da escola, sistematizou os resultados da influência nos níveis de realização escolar dos alunos em três grandes grupos: fatores relativos à escola, fatores relativos aos professores e fatores relativos ao aluno. Os fatores relativos ao aluno são, geralmente, associados ao seu contexto sociocultural. Os fatores relativos à escola, ordenados pelo respetivo grau de influência no aproveitamento dos alunos, segundo este autor, são:

- um currículo essencial e viável;
- objetivos desafiantes e um retorno efetivo;
- envolvimento dos pais e da comunidade;
- ambiente seguro e disciplinado;
- corporativismo e profissionalismo.

Relativamente aos fatores relativos aos professores estes encontram-se, essencialmente, sob o controlo de cada professor:

- estratégias educativas;
- gestão da sala de aula;
- plano curricular concretizado em situação de aula.

Para este autor o impacto individual, de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos, pode ser superior ao efeito combinado dos cinco fatores relativos à escola. De acordo com Bolívar (2012), entre as competências de um bom docente estão: i) os professores estão comprometidos com os estudantes e com a sua aprendizagem; ii) conhecem os conteúdos que ensinam e a forma como devem ensiná-los aos alunos; iii) são responsáveis pela direção e orientação do trabalho dos alunos; iv) pensam de modo sistemático sobre a sua prática e aprendem com a experiência; v) fazem parte de comunidades de aprendizagem comprometidas com a melhoria do ensino.

Segundo Azevedo (2014), o sucesso escolar dos alunos reúne uma grande complexidade social e política, dizendo respeito a elementos que se prendem com as políticas relativas ao sistema educativo, com o quadro sociocultural das famílias, com o quadro institucional da escola e ainda com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos em geral e de cada aluno em particular. Sintetizou um conjunto de variáveis de cada uma das dimensões do (in)sucesso de uma dada escola: as opções de política educativa, o quadro sociocultural envolvente, o quadro institucional escolar geral, as opções de pedagogia e didática em execução e os elementos individuais, respeitantes a cada aluno.

A partir de uma revisão de literatura, Cabral (2014) sistematizou, em cinco grandes categorias os fatores relativos à organização escolar que tendem a influenciar o sucesso escolar dos alunos: liderança administrativa e organizacional; clima de escola/culturas profissionais; organização e gestão de tempos, espaços e recursos; organização ao nível dos alunos; e práticas pedagógicas/estratégias de ensino. Para cada uma das cinco categorias foram ainda definidas subcategorias.

Os estudos sobre eficácia da escola têm encontrado evidências da existência de um efeito escola em todos os níveis de ensino, em todos os tipos de escolas e nos diferentes contextos. Embora diferentes estudos indiquem valores diferentes para a magnitude desse efeito, há um consenso que este se poderá situa entre os 5% e os 15%. Por exemplo, Coleman et al. (1966) atribuíram à escola 10% da variância observada nos resultados dos alunos, Mortimore et al. (1988) identificaram um efeito da escola de 9% sobre o desempenho dos alunos na leitura e de 11% na Matemática. Já Jencks et al. (1972) concluíram que as variáveis referentes à escola explicavam só entre 2 e 3 por cento da variância do sucesso dos alunos e que os antecedentes familiares explicariam, aproximadamente, 50%.

Uma das dificuldades em precisar a magnitude deste efeito prende-se com o facto dos investigadores não utilizarem todos a mesma forma de medir as características e os resultados dos alunos. Mas embora os efeitos da escola apresentados possam parecer pequenos “podem ser altamente significativos, em termos educativos e até estatísticos, quando traduzidos em diferenças concretas entre resultados e os percursos realizados pelos alunos nas diferentes escolas” (Lima, 2008, p. 251).

2.4. A cultura organizacional e as lideranças nas organizações escolares

2.4.1. Cultura organizacional escolar

A cultura organizacional escolar é vista como uma forma que pretende dar significado aos elementos e processos organizacionais que identificam o seu *ethos*, “é uma *marca cultural* poderosa que regula de modo *invisível* a ação das pessoas que trabalham na escola” (Alves, 2012a).

As escolas enquanto organizações “não podem ser consideradas fora do contexto onde existem e onde confluem interesses diversos” (Silva, 2010, p. 34). No seio de uma mesma organização podem coexistir, colaborar ou friccionar várias subculturas. O dinamismo institucional “ilustrado pela rotatividade de um número considerável de professores e pela permanência limitada dos alunos nos anos específicos de escolaridade transforma a escola num *laboratório* de sínteses culturais” (Torres, 2008, p. 64), um *entreposto cultural* (Torres, 2004), um espaço de cruzamento de culturas, de metamorfoses quotidianas de poder e de conflito, de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos.

A cultura escolar procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e, principalmente, as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. Cada escola é uma realidade singular, com uma identidade própria e uma cultura específica, tem a sua *personalidade própria* (Brunet, 1992). As escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura forte entre seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade.

2.4.2. Lideranças nas organizações escolares

A liderança escolar tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas investigações na área a educação, sendo “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns” (Bolívar, 2003, p. 256).

Segundo Alves (2015) o que faz mover as pessoas é a (auto)confiança nas suas possibilidades de agir, a autonomia, a vontade individual e coletiva, o saber, o poder de fazer com, a determinação e o propósito. Segundo este autor e, neste contexto, a liderança tem um enorme *poder catalisador* (Alves, 2015).

A liderança escolar, “serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2015, p. 46). A investigação sobre as escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma *boa* liderança por parte dos diretores das escolas é um fator importante para o sucesso dos processos melhoria e eficácia das escolas. A liderança nas escolas constitui uma variável importante para o seu desenvolvimento organizacional e para a melhoria dos resultados escolares, sendo o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam.

Para que as lideranças desempenhem nas organizações escolares um papel-chave é necessário que se possam relacionar com a melhoria dos processos e dos resultados educativos. A administração das escolas não se pode limitar a uma gestão burocrática, tem de promover uma organização para a aprendizagem, as lideranças são elementos estratégicos para introduzir mudanças educativas consistentes, cuja centralidade seja os modos de trabalho em contexto de sala de aula.

A eficácia de cada estilo de liderança depende do contexto humano e social, podendo ser necessário recorrer, em função das circunstâncias, a vários modelos de liderança. No processo evolutivo do estudo da liderança passou-se de modelos estáticos para os modelos que passam a ter em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados. O conceito de liderança transformacional utilizado pela primeira, em 1978, por James Burns, caracterizava-se pelo facto do líder motivar os liderados, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais. A partir desta ideia, Bass (1985) desenvolveu o conceito de liderança transformacional em que o líder, designado transformacional, age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os liderados.

Segundo Hallinger (2003), no início dos anos 80, do século XX, a partir da investigação sobre escolas eficazes, surgiu o modelo de liderança pedagógica/instrucional, caracterizado por uma liderança centrada no currículo e na instrução. A liderança pedagógica/instrucional assenta num conjunto de comportamentos do líder para criar altos objetivos de desempenho elevados para professores e alunos, optando por uma ação estratégica de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

A liderança para a aprendizagem tem como principal objetivo a qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem obtidos pelos alunos, mas também se preocupa com a

aprendizagem profissional e organizacional. Este tipo de liderança focaliza a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos académicos, conhece os modos de ensinar dos professores e possui dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, sendo a melhoria das aprendizagens dos alunos entendida como o resultado de um processo coletivo de aprendizagem dos vários elementos e estruturas da escola.

A teoria da liderança distribuída reforça a existência de 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. O primeiro tem origem na teorização da liderança como o desempenho de tarefas específicas (Spillane, 2006), enquanto o segundo surge da visão de que a liderança é um processo de influência que muda a maneira como os outros pensam ou agem.

Este modelo caracteriza-se pelo facto da liderança estar distribuída pelas pessoas e pelas diferentes estruturas da escola, não estando apenas centrada na pessoa do diretor. Segundo Bolívar (2017) a liderança exercida pela direção de modo distribuído por outros membros da escola desempenha uma posição estratégica, pela capacidade de articular diversas variáveis, que de modo isolado, teriam pouco impacto nas aprendizagens, mas integradas produzem sinergias que incrementam consideravelmente esse impacto. A liderança distribuída fornece uma nova lente teórica que torna possível reconfigurar a prática de liderança nas escolas (Harris, 2004; Murillo, 2006), permitindo expandir a um trabalho consistente e colaborativo, tanto na tomada de decisões, como na própria capacidade humana da organização e “incorporar as atividades de alguns indivíduos de uma escola que trabalham para mobilizar e orientar outros” (Harris, 2004, p. 14).

Segundo Heck e Hallinger (2010), existe um efeito direto na liderança distribuída na mudança da capacidade académica das escolas e um efeito indireto significativo na aprendizagem dos alunos em determinadas áreas.

2.5. A escola e a melhoria dos processos e resultados

A mudança em termos educacionais do século XXI passa pela “criação de escolas que assegurem, a todos os alunos em todos os lugares, o direito genuíno para aprender” (Bolívar, 2012, p. 25), mas para alcançar este objetivo é preciso promover *a capacidade interna para a aprendizagem* dos intervenientes e, especialmente, das escolas como organizações, pois numa escola é difícil “um professor isoladamente mudar as situações e os contextos de trabalho e, sozinho, construir novas competências profissionais a partir da experiência de trabalho” (Formosinho & Machado, 2009, p. 105).

Uma *comunidade de aprendizagem profissional* consiste num grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática e para melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2012). As dinâmicas que se geram no seio de uma comunidade de aprendizagem profissional desenvolvem uma cultura escolar orientada para a aprendizagem dos alunos, professores, pais e da escola enquanto organização que permite uma melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos.

3. Modelo de análise

O modelo de análise construído partiu do objeto em estudo e os dados empíricos obtidos, e mobilizou quatro dimensões de análise que vão desde a sala de aula ao contexto educativo (ver Figura 1).

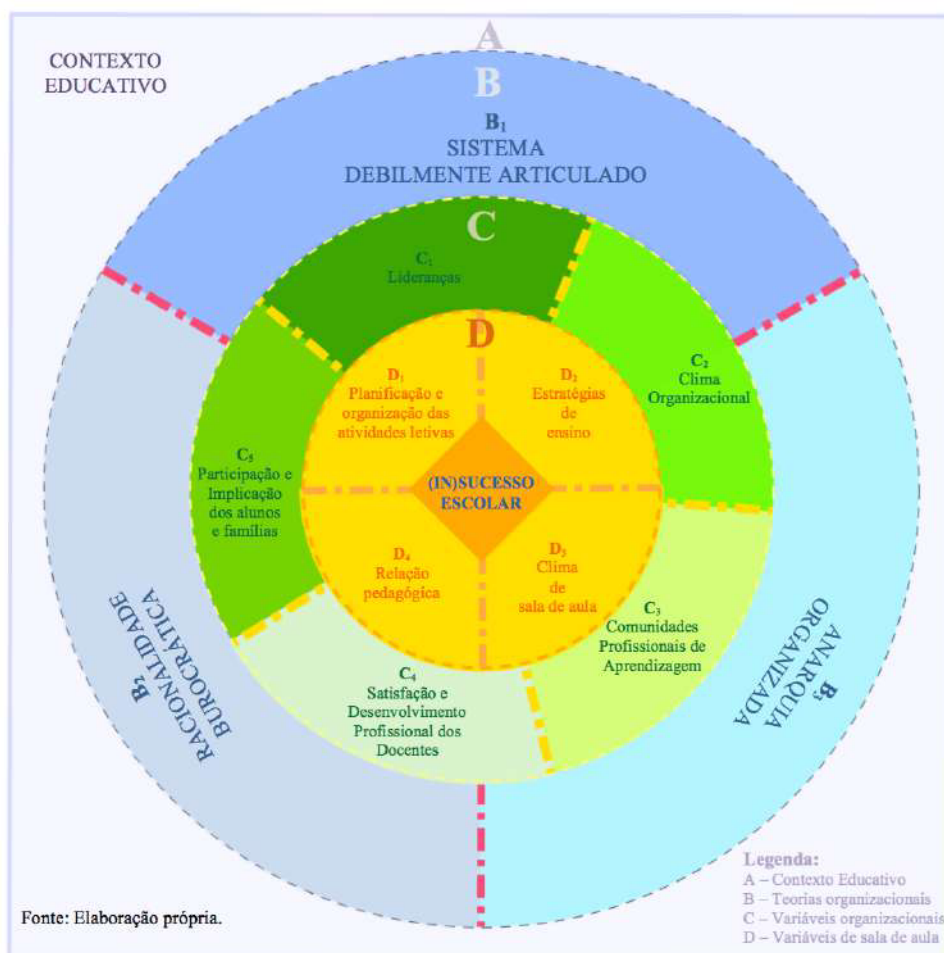


Figura 1: Modelo de análise multifocal

O contexto educativo (Dimensão A) tem influência nos processos organizacionais das escolas ao nível meso e ao nível micro. Pela revisão de literatura realizada e pelos dados obtidos na investigação considerámos que nas organizações escolares coexistem diferentes racionalidades e que estas explicam as várias lógicas de ação (Dimensão B). De facto, a existência de uma débil conexão entre intenções, metas e ações com efeitos ao nível do planeamento da ação educativa, a existência de muitas regras, o predomínio de documentos escritos e a uniformização de procedimentos, a tomada de decisões sem sequencialidade lógica, a não articulação dos problemas e das soluções e dos objetivos e das estratégias são características muito presentes nas organizações escolares.

Os processos organizacionais da escola incluem também variáveis organizacionais com implicações nos resultados escolares (Dimensão C) e variáveis da sala de aula que influenciam o processo de aprendizagem dos alunos (Dimensão D).

No modelo esboçado, as quatro dimensões não são independentes entre si, existe uma fluidez entre elas, representada pelas fronteiras a tracejado. Nas organizações escolares as variáveis consideradas entrelaçam-se e influenciam-se mutuamente, não existindo

fronteiras rígidas a separá-las. Como o nosso modelo de análise cruza diferentes variáveis de uma forma dinâmica, desde a sala de aula ao contexto educativo, consideramos que é uma lente com potencial para ler os dados do fenómeno em estudo de uma forma muito abrangente.

Temos, no entanto, consciência que outras teorias e, conseqüentemente, outras variáveis poderiam ter sido mobilizados para a leitura dos dados, mas dado o nosso objeto de estudo, estamos convictos que as variáveis incluídas neste modelo de análise e as lentes teóricas convocadas são as que melhor nos permitiram descrever e interpretar o objeto de estudo e os dados recolhidos de forma articulada e completa através de um processo dialógico entre a(s) teoria(s) e a empiria que fomos observando e analisando.

4. Breve enquadramento teórico-metodológico

A investigação incidiu sobre duas escolas, de um concelho da área metropolitana do Porto, com contextos idênticos, mas com resultados académicos diferentes.

Com base nos objetivos propostos, e tendo em conta a natureza do objeto de estudo, foi delineada uma rota metodológica mista. As técnicas de recolha de informação utilizadas foram: análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e *focus group*, realização de questionários, observação de aulas e observação informal.

5. Apresentação dos resultados

Desta investigação retirámos alguns ensinamentos que poderão servir para melhorar a ação educativa nas escolas:

- A forma como se planeia e concretiza o processo ensino e aprendizagem e o clima de sala de aula são essenciais no (in)sucesso dos alunos. A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares.
- As lideranças fortes, efetivas, partilhadas, focadas nas aprendizagens são mais eficazes no sucesso dos alunos. As lideranças são peças fundamentais para a melhoria dos processos e dos resultados nas escolas. A melhoria dos processos e dos resultados escolares dependem de lideranças fortes e efetivas, atentas às aprendizagens de toda a comunidade educativa, que promovam reflexão sistemática sobre os processos e resultados, investigação sobre a prática e compromisso com a melhoria. As lideranças têm de estar centradas no ensino e na aprendizagem, não apenas em tarefas administrativas e ou de gestão, e têm de ser/estar partilhadas.
- O pensamento estratégico permite uma cultura organizacional integradora e uma cultura de aprendizagem global promotora de sucesso escolar. Os problemas ou necessidades de uma escola devem ser resolvidos envolvendo os professores, através de valores e visões partilhados, de uma responsabilidade coletiva e de uma aprendizagem focada nos alunos e na melhoria das suas competências. Só um grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização elevado permitirá uma melhoria contínua dos processos e resultados.

- A implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potenciam uma melhoria dos resultados dos alunos. O que faz mover as pessoas é a (auto)confiança nas suas possibilidades, a vontade individual e coletiva, a determinação, o propósito, a implicação, o compromisso. Só profissionais implicados e comprometidos poderão desenvolver projetos inovadores que potenciem uma melhoria dos resultados educativos.
- As escolas podem fazer a diferença na produção dos resultados dos alunos. Ainda que todas as escolas sejam parecidas, cada uma é diferente. Existem escolas que mesmo estando inseridas em contextos desfavoráveis conseguem obter bons resultados, devido à sua dinâmica organizacional, à sua cultura organizacional, ao tipo de liderança que é exercida e aos efeitos que conseguem gerar, à forma como planeiam e concretizam o seu processo de ensino e aprendizagem.

6. Conclusão

O modelo de análise construído para analisar a problemática em estudo mobilizou várias dimensões de análise, desde a sala de aula ao contexto educativo. Este modelo congrega processos organizacionais e a sua relação com o (in)sucesso escolar, cruzando perspetivas e teorias, de uma forma fluída e dinâmica, uma vez que nas organizações escolares todas as variáveis se entrecruzam e se influenciam mutuamente. Consideramos que este modelo de análise pode ser utilizado em *outros contextos* e ou adaptado (incluindo *outras variáveis* ou retirando *variáveis*), porque o caminho percorrido e as conclusões alcançadas suscitam vontade de estudar outras realidades e ou outros fatores com o propósito *(re)ver* a escola esse “*lugar de múltiplos lugares, olhares, visões, pulsares, razões, sentimentos*” (Cabral, 2014, p. 16), “*lugar da esperança residual. Lugar de afetos e angústias, lugar de solidões, convivalidades e cumplicidades. Lugar paradoxal de sofrimento, resignação e alegrias*” (Alves, 2012b).

7. Referências

- Alves, J. M. (2012a). Uma Pedagogia da desaprendizagem. [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/261339.html?thread=220123>. [Consultado em 30/01/2018].
- Alves, J. M. (2012b). Da escola. Lugar único. [Em linha]. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/287236.html> [Consultado em 30/01/2018].
- Alves, J. M. (2015). As lideranças nas organizações escolares – Uma prática essencial. [Em linha]. Disponível em: <https://terrear.blogspot.com/2015/05/as-liderancas-nas-organizacoes.html>. [Consultado em 04/01/2019].
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In Formosinho, J. et al. (org.), Nova organização da escola. Caminhos de possibilidades, pp. 19-38. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Machado, J. e Alves, J. [org.], Melhorar a Escola - Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas [e-book], pp. 39-54.
- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). Lideranças Pedagógicas e Transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral e J. Alves (coord.), *Da construção do sucesso Escolar – uma visão integrada*, pp. 47-68. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (coord.), *As organizações escolares em análise*, pp. 123-140. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (in)sucesso - Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Cabral, I. & Alves, J. M. (2017). Ensaio breve para reinventar as práticas de escolarização. In I. Cabral e J. Alves (coord.), *Da construção do sucesso Escolar – uma visão integrada*, pp. 7-10. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou E. (2011). *Successful School Leadership: Linking With Learning and Achievement: Linking with Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), pp. 329 – 351. doi: 10.1080/0305764032000122005
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters*. Corwin Press.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. [Em linha]. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf> [Consultado em 03/12/2018].
- Pina, R. (2015). *Da Liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos – Um Caminho a Percorrer*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Novembro de 2015. (não publicada)
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational*, 46(2), pp. 241-256.
- Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. & Lemos, V. (2015). A construção do sistema democrático de ensino. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. Volume I: A construção do sistema democrático de ensino*, pp. 35-88. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, E. A. (2010). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In L. Lima (org.), *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*, pp. 59-108. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L. (2012). Leading professional learning communities. In C. Wise, P. Bradshaw e M. Cartwright, *Leading Professional Development*, pp. 225-239.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. In *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 59-81.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), pp. 1-19.