



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Ciências Humanas

junho de 2013

INTERMEZZO NA MELHORIA

– o papel das lideranças intermédias –

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em Ciências da Educação

– Especialização em Administração e Organização Escolar –

Por

Ana Rita Barreira Duarte Bessa



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Ciências Humanas

junho de 2013

INTERMEZZO NA MELHORIA

– o papel das lideranças intermédias –

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de mestre em Ciências da Educação

– Especialização em Administração e Organização Escolar –

Por Ana Rita Barreira Duarte Bessa

Sob a orientação de Professor Doutor Rodrigo Queiroz e Melo

À família.

Aos amigos, cúmplices de vida.

Às escolas, por tanto aprendido.

RESUMO

A presente dissertação situa-se na temática abrangente da melhoria das escolas enquanto organizações, concentrando-se na dimensão das estruturas intermédias de coordenação que são, na verdade, os braços que operam ou resistem à mudança no quotidiano.

Começamos por percorrer o pensamento científico publicado, partindo do conceito de escola enquanto organização e prosseguindo até aos fatores que explicam algum grau de imobilismo que genericamente nelas se verifica.

Particularizamos a situação em Portugal, procurando demonstrar que conceptualmente está definido um enquadramento de governança, e estão disponíveis mecanismos para um trabalho de melhoria, mas que esta não ocorre nos termos que se ambicionaria.

Finalmente, focamos o olhar sobre o papel das lideranças intermédias, apresentando um estudo de caso desenvolvido com três escolas, no sentido de situar, capacitar e mobilizar, de um ponto de vista de gestão, dois perfis diferentes – Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Diretores de Turma.

A análise dos dados recolhidos evidencia a importância da formação destas lideranças com vista a um exercício profissional da sua função de gestão, dado o risco elevado de não compreensão do seu papel na escola, para além da atividade docente, e consequente resistência à mudança, bloqueando ou limitando a execução da melhoria – não por falta de vontade, mas por falta de capacitação.

Palavras-chave: *melhoria da escola; avaliação de escolas; gestão da mudança; lideranças intermédias.*

ABSTRACT

The present dissertation is about school improvement, referring to schools as organizations, and focusing on the school middle management, as they are, in fact, the “harms” operating or resisting to change in the field, on a daily basis.

We began with an overview of the published academic knowledge, starting from the concept of school as an organization and building on it and around it, up to the assessment of school stuckness and its underlying factors.

We then detail the current situation in publicly run state schools in Portugal, demonstrating that, despite a suitable governance model and change inducing mechanism being in place, school improvement does not seem to be happening at the expected pace.

Lastly, we focused on the middle management’s role, presenting a case-study that took place in three schools, aiming at positioning, empowering and mobilizing, from a management stand point, two different profiles: Department Coordinators and Head Class Coordinators.

Evidence points to the importance of training these managers towards a more professional performance, as the risk of not capturing their roles beyond teaching – and not acting on it – leads to resisting change and improvement, not by lack of will, but by need of empowerment.

Keywords: *school improvement; school assessment; change management; school middle management.*

ÍNDICE

I.	INTRODUÇÃO	1
1.	DISSERTAÇÃO “ <i>INTERMEZZO</i> NA MELHORIA”	1
1.1.	O tema e a sua relevância atual	1
1.2.	Motivações pessoais para a escolha	2
2.	DELIMITAÇÃO DO TEMA	3
2.1.	O problema e a questão central	3
2.2.	As hipóteses	5
2.3.	Objetivos e limitações	5
3.	PLANO GERAL DE ESTUDO	6
II.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	8
1.	REVISÃO DE LITERATURA	8
1.1.	A escola como unidade do sistema educativo	8
1.2.	A escola enquanto organização	9
1.3.	Imagens organizacionais da escola.....	10
1.3.1.	A escola como burocracia	12
1.3.2.	A escola como organização aprendente	14
1.4.	A avaliação da escola enquanto organização	16
1.4.1.	Os conceitos de avaliação externa e interna.....	18
1.5.	Modelos de gestão da mudança.....	20
1.6.	Das dificuldades em mudar a escola – <i>stuckness</i>	26
1.7.	Conclusões	30
2.	A ESPECIFICIDADE DAS ESCOLAS ESTATAIS PORTUGUESAS	31
2.1.	Modelo de governança da escola enquanto organização.....	32
2.1.1.	Conselho Geral	33
2.1.2.	Diretor	34
2.1.3.	O Conselho Pedagógico	35
2.1.4.	Estruturas de coordenação e supervisão.....	36
2.1.5.	O Conselho Administrativo.....	37
2.1.6.	Crescente complexidade da gestão.....	37
2.2.	A avaliação como instrumento de gestão para a mudança	39
2.2.1.	Avaliação Externa	39

2.2.2.	Avaliação Interna	42
2.3.	Outras alavancas de mudança nas escolas.....	44
2.4.	Alguns indicadores de desempenho das escolas portuguesas	48
2.5.	Conclusões	55
III.	ESTUDO EMPÍRICO	57
1.	Metodologia	57
1.1.	Estudo de caso.....	57
1.2.	Caracterização das escolas e participantes individuais	59
2.	Recolha de dados.....	61
2.1.	Guião e procedimento	62
2.2.	Atividades e materiais propostos.....	63
3.	Apresentação e análise dos dados	69
3.1.	Ponto de partida.....	70
3.2.	As funções dos CD/CDT.....	74
3.3.	Os problemas e como lidar do ponto de vista da gestão.....	78
3.4.	As equipas e como lidar do ponto de vista da gestão	81
IV.	Conclusões Finais.....	85
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
	ANEXO I	97
	ANEXO II	99
	ANEXO III.....	100

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1: Evolução da Despesa Pública em educação em percentagem da Despesa Pública total.....	53
Figura 2: Questionário prévio – CD/CDT.....	64
Figura 3: Papel do CD/CDT.....	65
Figura 4: Tarefa 1.....	65
Figura 5: Tarefa 2.....	66
Figura 6: Síntese Individual - papel CD/CDT.....	66
Figura 7: Descrição de Funções dos CD/CDT.....	67
Figura 8: M.A.P.A.	68
Figura 9: Guião de Entrevista com colaborador.....	69
Figura 10: Regras de moderação de uma reunião eficaz.....	69
Figura 11a: Descrição de função de CD.....	76
Figura 11b: Descrição de função de CDT.....	77
Figura 12: M.A.P.A. – indisciplina.....	80
Figura 13: Matriz de liderança situacional.....	82

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1: População (%) entre os 18 e os 24 anos que não se encontra a frequentar o sistema de educação e formação e obteve no máximo o 3.º ciclo do Ensino Básico.....	49
Tabela 2: População (%) que completou pelo menos o Ensino Secundário (12.º ano), no grupo de idade 20-24 anos.....	50
Tabela 3: Taxa de retenção e desistência por ciclo de ensino (%).....	51
Tabela 4: Indicadores de Educação e Metas 2020- Portugal.....	54
Tabela 5: Distribuição de perfis e escolas.....	61
Tabela 6: As três escolas segundo a sua avaliação (interna e externa).....	70
Tabela 7: Questionário inicial (3.1 e 3.2).....	72
Tabela 8: Questionário inicial (4.1 - 4.4).....	73
Tabela 9: Fatores de imobilismo.....	89

I. INTRODUÇÃO

1. DISSERTAÇÃO “*INTERMEZZO*¹ NA MELHORIA”

1.1. O tema e a sua relevância atual

A presente dissertação situa-se na temática abrangente da melhoria² das escolas enquanto organizações.

Verifica-se existir múltiplas dimensões que influenciam os resultados das escolas, designadamente:

- **Macrosfera socioeconómica:** conjunto de fatores externos à escola, fora da influência direta desta, como seja a localização geográfica, rendimento *per capita* da região, a situação socioeconómica do país, o mercado de trabalho, os normativos legais, entre outros;
- **Contexto familiar:** condições e habilitações das famílias dos alunos da escola, tais como: habilitações literárias, condições de emprego, valores, capacidade motivacional individual;
- **Envolvente escolar local:** todas as dinâmicas inerentes à organização escola, de que são exemplo a gestão (liderança, corresponsabilidade e *accountability*), a qualidade e incentivos dos professores, os processos educativos e a relação aluno-escola.

Nesta dissertação, concentrar-nos-emos na dimensão “envolvente escolar local” e nessa, concretamente, na capacitação das lideranças intermédias que são, na verdade, os braços que operam ou resistem à mudança no quotidiano.

Começaremos por percorrer o pensamento científico publicado, partindo do conceito de escola enquanto organização e prosseguindo até aos fatores que explicam algum grau de imobilismo que genericamente nelas se verifica.

¹ *Intermezzo*- pequeno trecho que separa as partes principais de uma composição musical (in Dicionário online da Língua Portuguesa). Escolhemos esta palavra por entendermos transmitir bem o sentido que encontramos neste trabalho: um conjunto audível de responsáveis na organização escola que separa os líderes da melhoria dos resultados.

² No âmbito deste trabalho, entendemos por “melhoria” uma qualquer mudança que produza melhores resultados face aos objetivos definidos por uma escola.

Particularizando a situação em Portugal, procuraremos demonstrar que conceptualmente está definido um enquadramento de governança e estão disponíveis mecanismos para um trabalho de melhoria, mas que esta não ocorre nos termos que se ambicionaria.

Finalmente focaremos o olhar sobre um aspeto específico – o papel das lideranças intermédias – apresentando um estudo de caso desenvolvido com três escolas, que tratou da capacitação e mobilização de dois perfis diferentes – Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Diretores de Turma –, ambos chave na implementação de qualquer processo de mudança/melhoria.

Foram os diretores destas escolas que, no âmbito da avaliação interna e de um programa de liderança inovadora, deram o mote a este trabalho, partilhando a dificuldade em “*trazer estas lideranças para a gestão*”³ e fazê-las atuantes e corresponsáveis pela implementação dos planos de melhoria.

Aliás, cabe aos diretores desencadear e promover estas metodologias ainda que, a sua organização receba muitas vezes incentivos contraditórios: por um lado o pesado normativo da tecnoestrutura e o escrutínio de uma *accountability* nem sempre justa, por outro, a exigência de um trabalho de melhoria contínua conduzido dentro da própria escola.

É partindo desta conjugação de incentivos, que marca a sua realidade, que a escola tem que colmatar os seus *gaps*. E é com os recursos humanos que a compõem, sujeitos a esta tensão, que a mudança se pode operar.

Tratar esta temática da mudança e perspetivá-la a partir da capacitação das lideranças intermédias como instrumentais para a levar a cabo, é o percurso que a presente dissertação propõe.

1.2. Motivações pessoais para a escolha

A inquietação que orienta este trabalho tem origem na constatação de que um qualquer processo de melhoria nas escolas exige às lideranças – todas elas – o exercício de muitas competências pertencentes à área da Gestão, que nem sempre são um dado adquirido. Ora esse campo científico é justamente o nosso *background* académico e

³ Citação de um dos diretores destas escolas que liderou o processo.

profissional, enriquecido nos últimos anos com uma atividade de consultoria de gestão⁴ em cerca de 100 escolas.

Move-nos pois a vontade de contribuir para os processos de melhoria das escolas, acreditando que é possível um *apport* válido como resultado da convergência destas duas experiências e campos de prática – gestão e administração escolar.

No entanto, no terreno, temos sido confrontados com o facto de sermos *outsiders* ao mundo da educação, justamente devido a este *background*. Nesse sentido, a realização deste estudo será, de um ponto de vista pessoal, instrumental para a credibilização junto das comunidades educativas.

Em termos práticos, o estudo permitirá sustentar ou contestar as hipóteses empíricas que temos vindo a formular sobre como conduzir um processo de melhoria numa escola, designadamente sobre a crucialidade, *ceteris paribus*, do alinhamento estratégico e de uma intervenção eficaz das lideranças intermédias.

Por último, deixámos de parte uma outra perspetiva muito aliciante: a de procurar estabelecer uma medida de melhoria da escola (face aos objetivos definidos) como resultado desta capacitação.

Esta parece-nos ser uma tarefa dificilmente realizável no tempo e na abrangência reservada a esta dissertação, sendo exigível uma muito maior solidez de dados para que se possa estabelecer, com margem de segurança, uma relação de causalidade entre a atuação sobre esta dimensão e a melhoria da escola, aferida no seu resultado último, i.e., o sucesso educativo dos alunos.

Reservamos pois esta linha de investigação para trabalhos futuros.

2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

2.1. O problema e a questão central

A história recente da organização escola, e bem assim do sistema educativo no seu todo, é acompanhada da palavra “reforma”. E tal acontece porque, na visão ou experiência de

⁴ A atividade em causa foi desenvolvida no âmbito da Associação Empresários pela Inclusão Social (EPIS) e no projeto “Escolas de Futuro”. Mais informação em <http://www.epis.pt/>

muitos dos intervenientes – políticos, académicos, professores, alunos e famílias – a escola não (co)responde ao que aqueles definem como o seu papel, tornando-se pois ineficaz na sua missão de educar.

No caso português, as estatísticas nacionais da educação têm vindo a refletir uma evolução positiva dos indicadores ao longo dos últimos anos. No entanto, tomando como referenciais quer as estatísticas oficiais do Ministério da Educação, quer os comparativos internacionais, quer as metas da União Europeia há ainda espaço para melhoria.

Para atingir novos patamares de desempenho educativo, será necessário incluir, entre outros, metodologias comportamentais e atitudinais, de capacitação dos alunos, e dos professores.

Os diretores das escolas, a quem cabe desencadear e promover estas metodologias, têm que contar com os seus recursos humanos – designadamente professores – para tornar efetiva a melhoria ambicionada. Em especial, devem apoiar-se operacionalmente nas lideranças intermédias, os seus “braços” no terreno.

Nas escolas portuguesas, e concretamente nas estatais – nas quais centraremos o nosso estudo, delimitado ao contexto da gestão –, o modelo de *governance* prevê justamente esta lógica.

Surge então a **questão central** deste estudo: estarão estas “estruturas de coordenação e supervisão” conscientes da sua função na gestão e, na prossecução da melhoria da escola – para além do seu papel como professores –, capacitadas para a levar a cabo?

E se não estiverem, de que tipo de capacitação necessitarão, sobre que dimensões e em que formato deverá ser essa capacitação desenvolvida?

Por outro lado, numa organização que recebe sinais contraditórios – ora a imposição de normativos legais que predeterminam e limitam muitas das opções a tomar, ora incentivos a uma melhoria que cabe a cada escola definir e desenvolver –, como garantir então que estas lideranças de terreno, não ficam imobilizadas, reféns do imobilismo que esta duplicidade potencialmente lhes gera?

Responder a esta questão central e suas derivações é pois o objetivo da construção teórica e do trabalho de campo desenvolvido e nesta dissertação apresentado.

2.2. As hipóteses

Ao iniciar, este trabalho apresenta como hipótese base a de que, para que uma mobilização em ordem à melhoria da escola possa ocorrer, deverá existir um determinado conjunto de requisitos estruturais e processos previamente definidos, bem como um conjunto de pessoas conscientes, capacitadas e alinhadas para o liderar. O enquadramento teórico e conceptual procura dar suporte a esta hipótese.

Deste contexto, resultam simultaneamente outras hipóteses que foram alvo de investigação:

- as lideranças intermédias das atuais escolas estatais portuguesas não estão ainda conscientes do seu papel na gestão, tendo que aprender a descodificar no terreno – para além da letra da lei – o que isso acresce à sua função de professores;
- estas lideranças dispõem de fracos *skills* de gestão, dominando poucos instrumentos e ferramentas práticas que as podem ajudar no seu trabalho, promovendo indiretamente um maior acolhimento da função;
- a capacitação, a ocorrer, necessita de ser realizada em contexto de trabalho, ou pelo menos fortemente associada às questões concretas do quotidiano, para que se torne apelativa, inteligível e eficaz;
- a vinculação das lideranças intermédias ao diagnóstico e o seu compromisso com os objetivos de melhoria são fatores coadjuvantes da mudança, e a sua falta de vinculação é potencialmente comprometedora do processo.

2.3. Objetivos e limitações

Este estudo pretende ser um contributo para a eficácia prática – não formal – dos processos de melhoria das escolas, acreditando que é possível um *apport* válido como resultado da convergência destas duas experiências e campos de prática – gestão e administração escolar.

Somos desde já capazes de antever algumas limitações que poderão constituir-se como fragilidades quanto à validade do estudo:

- a metodologia baseou-se essencialmente em trabalho em sala, individual e em grupos, i.e., em informação declarada pelos envolvidos, podendo introduzir um enviesamento nos resultados. Uma vez que, neste projeto, não foi possível uma observação mais particularizada e *on the job* –, tentamos atenuar esta limitação por via do cruzamento destes dados com os dados reportados pelos diretores das três escolas;
- o facto de termos uma forte intuição quanto à questão central torna-nos suscetíveis de um *researcher bias* (Maxwell, 2005: 108). Não sendo possível a sua eliminação, resta-nos deixar explícita essa circunstância, tendo procurado minimizar o seu impacto por via da validação metodológica e de resultados com uma especialista nesta área⁵, bem como pela abertura ao olhar crítico do orientador desta dissertação;
- deixámos de parte, deliberadamente, o estabelecimento de uma medida de melhoria da escola como resultado desta capacitação. Temos consciência de que, não pondo em causa a resposta à questão central deste estudo, ainda assim deixamos de parte um elo importante para a demonstração da relevância e eficácia do trabalho realizado com estas lideranças intermédias.

3. PLANO GERAL DE ESTUDO

A presente dissertação está dividida em quatro grandes partes: introdução, enquadramento teórico e conceptual, estudo empírico e conclusões. Cada um dos quatro grandes blocos encontra-se por sua vez subdividido em capítulos e subcapítulos, e, nalguns deles, em diversos pontos.

A introdução – que termina justamente com este “mapa” do percurso por nós realizado – começa por situar o tema e a sua relevância e delimitá-lo no seu objeto e alcance, com base também nas motivações pessoais da autora.

O enquadramento teórico e conceptual encontra-se repartido em dois capítulos.

⁵ Dr.ª Joana Domingues, MBA pelo INSEAD e Licenciada em Gestão pela CATÓLICA-LISBON, onde é docente convidada e coordena o Programa de Competências de Liderança dos *Masters of Science* e das Licenciaturas, e leciona sobre autoconhecimento e trabalho em equipa. É *coach* de executivos e colabora com a *McKinsey&Company* como facilitadora.

Um primeiro, que trata a revisão de literatura, construindo um caminho de reflexão com base na produção académica mais relevante, desde a especificação da unidade de estudo – a escola como organização –, passando pela avaliação como instrumento privilegiado de melhoria e terminando com as diferentes perspetivas e fatores que alguns autores recentes avançam como explicativas de algum grau de imobilismo (*stuckness*) que genericamente se verifica nas escolas.

Um segundo, que de alguma forma declina estes tópicos, na especificidade da escola estatal portuguesa, começando por descrever a sua estrutura de *governance* enquanto organização, elencando, de seguida, uma série de instrumentos de mudança ao dispor destas escolas, dentre os quais, tal como acima mencionado, a avaliação, e terminando com a análise de um conjunto de indicadores de educação, procurando estabelecer que existe uma necessidade persistente de mudança/melhoria e que, pese embora todo o trabalho já realizado, é possível associar as nossas escolas a algum grau de *stuckness*.

No final de ambos estes capítulos, há lugar a uma conclusão em jeito de resumo das principais ideias a reter.

Segue-se o estudo empírico desenvolvido no âmbito desta dissertação.

Começamos por explicitar e justificar as opções metodológicas tomadas – concretamente, a escolha do “estudo de caso” como caminho de investigação –, bem como caracterizar as escolas nas quais foi desenvolvido o estudo. Em seguida, descrevemos o processo de recolha de dados, quer em termos de procedimento quer em termos de materiais utilizados.

No capítulo seguinte, apresentamos os resultados obtidos a par da análise que sobre estes realizámos, procurando sintetizar algumas conclusões, interligadas com os referenciais teóricos, em resposta às questões de investigação.

Finalmente, terminaremos apresentando uma leitura global do trabalho realizado, permitindo-nos tecer algumas considerações, numa tentativa de convergência de saberes, entre Gestão e Ciências da Educação.

II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. REVISÃO DE LITERATURA

A publicação académica e, genericamente, o conhecimento produzido sobre a avaliação de escolas e os processos de mudança decorrentes, bem como os imobilismos do sistema educativo, abrem-nos um vasto campo de estudo que será necessário delimitar, procurando garantir que os núcleos relevantes para a reflexão que esta dissertação pretende fazer são abordados.

Assim, começaremos por aludir ao pensamento científico dos autores com trabalho mais relevante quanto: (i) ao estudo da escola enquanto organização, (ii) à avaliação como instrumento privilegiado de (auto)conhecimento e as diferentes formas de a realizar em ordem à melhoria e (iii) às perspetivas e fatores que explicam algum grau de *stuckness* que genericamente se verifica.

Propomos então um roteiro orientado sobre o pensamento já produzido que, posteriormente, servirá como referencial ao estudo de campo realizado e às respetivas conclusões.

Começemos então pelo princípio – a escola.

1.1. A escola como unidade do sistema educativo

O Estado português gere uma rede de escolas públicas (do ensino básico e secundário) que cobre todo o território português⁶ e que, conjugada com as escolas do Ensino Privado e Cooperativo, permite que cada criança tenha acesso a uma escola pública – estatal ou com contrato de associação - que pode frequentar.

Esta realidade tem cobertura jurídica na Constituição da República Portuguesa que determina que “o Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (art. 75.º, n.º 1). No mesmo sentido, a Lei

⁶ Marcando presença também em outros países, maioritariamente de expressão portuguesa.

de Bases do Sistema Educativo⁷ estabelece que compete ao “Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população” (artigo 40.º).

Utilizaremos a expressão “*escola*” como sinónimo de “*estabelecimento público de educação*”, delimitada às escolas geridas pelo Estado – estatais – e identificadora do objeto de análise, independentemente da concretização do conceito ser variável segundo diferentes critérios, designadamente quanto à abrangência – centro educativo, escola não agrupada, agrupamento vertical ou horizontal de escolas.

1.2. A escola enquanto organização

Neste trabalho, centrar-nos-emos, pois, nas escolas e nestas enquanto organizações, entendidas como “*unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos*”, usando a definição clássica de Etzioni (Costa, 1996:10). Ou, conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, como unidades administrativas do sistema, com finalidades específicas, designadamente “*(...) uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.*”⁸.

O estudo da escola enquanto organização é uma “*macrotendência*” (Naisbitt citado em Costa, 1996:18) relativamente recente nas Ciências da Educação, surgida por volta de 1990. Até essa data, o foco de atenção havia estado centrado noutros domínios, também relevantes, como o “aluno”, a “turma” ou o “sistema educativo” (Nóvoa citado em Costa, 1996:18).

Para este novo enfoque terão contribuído duas grandes forças: o movimento das escolas eficazes e o surgimento de novos paradigmas quanto às teorias de organização e administração escolar.

O primeiro surge como reação à tese de que os resultados académicos dos alunos eram independentes da escola e sobretudo condicionados por variáveis externas a esta – designadamente variáveis socioculturais. Esta tese está associada a autores como

⁷ Lei de Bases Do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

⁸ Lei de Bases Do Sistema Educativo, artigo 1º, nº2.

Coleman e Jencks, sendo talvez o Relatório Coleman (E.U.A, 1966) o mais conhecido de todos os estudos nesta área, e que instalou um forte pessimismo quanto à escola-organização e à realização das suas funções (Lima, 2008:14).

O movimento da eficácia escolar aparece como refutação desta linha, baseando-se na convicção, e consequente investigação, de que há escolas melhores do que outras – “*as escolas podem fazer a diferença*” (Lima, 2008:26) – e que aos investigadores⁹ cumpre encontrar as diferenças identificativas do seu sucesso (Scheerens, 2004: 39).

Este movimento colocou o enfoque na escola como unidade de estudo a partir da qual se deve trabalhar para melhorar o desempenho dos alunos.

Quase em paralelo, verificou-se o surgimento de novos paradigmas de organização e administração escolar, uma vez que os resultados das sucessivas reformas educativas levadas a cabo corroboraram que as grandes mudanças na escola não advinham unicamente de alterações de estrutura pedagógica ou curricular, mas também da melhoria da organização do trabalho e do modo de vida escolar (Hutmacher, citado em Melo, 2005:66).

Abandonaram-se assim estritas visões *tayloristas* da educação, ganhando força novas conceções teóricas de feição interpretativa e crítica (Costa, 1996:23), com enfoque na escola, nos seus órgãos de decisão, nos atores e na forma como os processos organizacionais são construídos, percebidos e apreendidos.

Das diferentes conjugações destes fatores – a que poderíamos somar outros, de contexto – resulta uma realidade que extravasa a simples estrutura formal e revela a complexidade da unidade “escola”.

1.3. Imagens organizacionais da escola

Reconhecendo pois que a escola-organização é uma realidade complexa – como de resto qualquer outro fenómeno social – vários olhares, saberes e perspectivas devidamente articulados seriam a melhor forma de a compreender numa aceção holística.

⁹ Às várias fases de evolução desta linha de investigação, estão associados autores como Weber, Rutter, Mortimer e Creemers.

No entanto, aqui reside a dificuldade *“mesmo que, hipoteticamente fosse possível elaborar um modelo que captasse toda a complexidade da realidade social, esse dificilmente seria operacionalizável”* (Bento, 2011:36) pelo que se torna necessária uma “simplificação”, uma representação simbólica da realidade a fim de que possa ser entendível.

Neste âmbito, uma terminologia metafórica surge como um recurso útil e muito utilizado, uma estratégia de pensar e ler a realidade supondo uma forma orientada de compreensão dos fenómenos (Costa, 1996:15). Morgan, citado por Canavarro, afirma: *“a tentativa de formulação de imagens que nos ajudem a compreender a natureza fundamental das coisas, ajuda-nos a teorizar sobre elas e a explicá-las.”*¹⁰ (Canavarro, 1996:13).

As metáforas funcionam como lentes de análise (Costa, 1996:15), permitindo ver e compreender as organizações a partir de perspetivas distintas (Canavarro, 1996:13) – ainda que parciais, se consideradas isoladamente.

No contexto organizacional, do qual, como definido, a escola faz parte, a utilização de metáforas – imagens organizacionais - conduz à realização de dois objetivos distintos: promover a construção de modelos, e proporcionar um quadro de referência que permite interpretar a realidade enquanto vivência na organização. Ao mesmo tempo que conduz ao progresso científico num determinado domínio do saber, a metáfora assume um valor simbólico e pragmático no quotidiano da vida organizacional (Canavarro, 1996:14).

Costa elenca seis imagens organizacionais da escola: a escola como Empresa, a escola como Burocracia, a escola como Democracia, a escola como Arena Política, a escola como Anarquia e a escola como Cultura (Costa, 1996:15). No entanto, para além destas, é possível identificar outras na literatura sobre o tema – estudado em disciplinas como Sociologia das Organizações ou Psicologia Social.

Neste trabalho, centraremos a nossa atenção em duas lentes de análise: a escola enquanto burocracia e a escola enquanto organização aprendente.

A escolha prende-se com o facto de, da articulação destas duas visões, nos parecer resultar uma lente de análise sobre a organização escola em que se conciliam restrições

hierárquicas e uma forte regulação externa com incentivos a autorregulação e *loop learning* (i.e., aprendizagem iterativa). Esta conciliação ser-nos-á muito útil na análise que a presente dissertação pretende realizar. No capítulo seguinte procuraremos explicar as linhas fundamentais destas duas imagens organizacionais.

1.3.1. A escola como burocracia

Max Weber é o autor de referência no que respeita à conceptualização do modelo burocrático das organizações.

A Teoria Burocrática ou a Burocracia consiste, segundo este autor, numa forma racional de organizar pessoas e atividades para se obterem determinados fins. Enfatiza os aspetos formais e estruturais de uma organização, realçando, na sua formulação teórica, conceitos como os de autoridade, impessoalidade, especialização e sistema de regras (Canavarro, 1996:20).

No essencial, a burocracia (contrariamente à aceção pejorativa que tem na linguagem corrente) pode ser caracterizada pelos seguintes traços fundamentais:

- separação entre as funções de direcção/gestão e a propriedade;
- existência de uma ordem legal que o detentor da autoridade¹¹ se limita a aplicar;
- impessoalidade das regras, delimitando com precisão as esferas de competência, os direitos e os deveres de cada funcionário;
- hierarquia de funções, documentação de processos e procedimentos.

A burocracia apresenta-se assim como a forma de organização mais isenta, porque depurada dos caprichos dos líderes, documentada nos seus processos e, portanto, racional e eficiente (Costa, 1996:42).

Diversos autores – dos quais são exemplo João Formosinho, Licínio Lima, Muñoz e Roman, para nomear alguns – defendem o paradigma burocrático como um dos modelos explicativos da organização e funcionamento da escola.

¹⁰ Tradução da autora.

¹¹ No que respeita à autoridade, Weber defendeu uma autoridade de tipo legal (com base na lei), em detrimento quer da autoridade carismática (fundamentada no “encanto” do líder), quer da autoridade tradicional (baseada nos costumes).

Entre outras características burocráticas da escola, podem citar-se:

- o excesso de legalismo, concretizado numa panóplia de leis que a escola e os seus órgãos de gestão têm de conhecer e saber aplicar – “ *a ação da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida da escola e da pré-decisão dessas situações.*” (Formosinho e Machado, 2007:102);
- o elevado grau de centralização - “ *(...) o objetivo não é a máxima adequação das decisões, mas uma adequação média ou o mínimo de desadequação*” (Formosinho e Machado, 1999:15);
- a uniformidade e a rigidez na tomada de decisão – “*O valor burocrático por excelência é a uniformidade (...) baseada na crença de que há sempre the one best way para fazer as coisas, e consubstanciada no currículo centralizado e uniforme.*” (Formosinho e Machado, 2007:103);
- a prevalência das regras administrativas sobre as regras pedagógicas – “ *(...) o sistema burocrático centralizado (...) é intrinsecamente inadequado à gestão escolar pedagógica, em que a relação é pessoal, entre pessoas concretas e diferentes.*” (Formosinho e Machado, 2007:105).

Mintzberg apresenta uma categorização da burocracia – a burocracia profissional – caracterizada pela estandardização das qualificações e pela conceção fundamental da formação prévia e da socialização (Mintzberg, 2010: 380).

Neste modelo, o profissional atua de maneira independente dos seus colegas, controlando o seu próprio trabalho. No entanto, a formação inicial estandardizada garante os padrões que pré-determinam o que deve ser feito. É também característico deste tipo de burocracia que as normas sejam elaboradas por associações profissionais autogeridas, realçando a importância do poder profissional/corporativo.

Em grande medida, assim se pode descrever o trabalho de um professor numa escola: com grande latitude dentro da sua sala de aula, mas com conhecimentos e práticas estandardizados pela formação inicial e perpetuados pela socialização com os seus colegas.

Daqui resulta que o principal mecanismo de coordenação do trabalho numa escola é externo à própria escola (Melo, 2009:23). Por essa razão, numa burocracia profissional, a mudança não se realiza por decreto da tecnoestrutura, mas resulta de uma vagarosa mudança dos profissionais, dos procedimentos de seleção de candidatos à organização, da sua formação e da sua motivação para a melhoria das suas práticas (Mintzberg, 2010: 408).

Os movimentos impulsionadores de uma descentralização do sistema e de uma maior autonomia da escola permitiram o surgimento de novas abordagens conceptuais, balanceando este predomínio jurídico-normativo com a valorização do "*primado da pedagogia sobre a burocracia*" (Formosinho e Machado, 1999:106).

Apesar de estes movimentos terem uma origem, ela própria burocrática – "*a autonomia das escolas surge, assim, como uma inovação pelo modo burocrático, isto é, concebida no topo da máquina, conduzida de cima para baixo*" (Formosinho e Machado, 2007:107) – eles abrem espaço conceptual a uma outra visão sobre a organização – a escola como uma organização aprendente.

1.3.2. A escola como organização aprendente

Podemos tomar como lente de análise a da escola como "organização aprendente ou inteligente"¹² – segundo Senge, aquela "*que aprende e assim continuamente expande a sua capacidade para criar o seu futuro*" (Vicente, 2004:33).

Integrada claramente numa corrente construtivista, a visão base é a de que uma organização que estimula continuamente a sua capacidade para se conhecer e para aprender torna-se capaz de aperfeiçoar os seus processos e sistemas. Sendo aberta à aprendizagem, é assim capaz de gerir o seu próprio processo de mudança.

Quando se fala de aprendizagem organizacional é bom explicitar que esta envolve várias camadas interligadas. Segundo Clímaco, são pelo menos três: (i) as aprendizagens individuais e o seu somatório, (ii) as aprendizagens das lideranças e o seu

¹² Esta metáfora, oriunda da literatura organizacional anglo-saxónica, foi primeiramente introduzida por Chris Argyris. Foi no entanto outro autor, Peter Senge, quem a viria a popularizar através da sua obra de referência, *The Fifth Discipline*.

papel mobilizador e (iii) as aprendizagens da organização como entidade de *per si* e que responde às expectativas do exterior (Clímaco, 2005b:161).

Importa também referir, seguindo a reflexão da mesma autora, que nem sempre se tratam de aprendizagens positivas e que, uma organização que aprende “*tem necessariamente que percorrer o caminho do saber, da experiência e da capacidade reflexiva dos seus membros*” (Clímaco, 2005b:161).

Uma organização que aprende – da qual a escola dada a sua natureza e razão de ser, deve ser exemplo primeiro – procurará desenvolver um processo de aprendizagem através da reflexão e da ação. Nas palavras de Nonaka, “*aprender é um processo de melhoria de capacidades inseparável da ação, é a capacidade de agir bem, é um saber-fazer, não é um saber-saber*” (Canavarro, 2011:54).

Ao implicar a ação, e não apenas a reflexão, abre-se possibilidade à identificação e correção do erro. Segundo dois autores de referência nesta área, Argyris e Schön, este processo ocorre, normalmente, em dois estádios: o *single loop learning*, que traduz o ajuste da estratégia definida em função da informação recolhida no terreno, e o *double loop learning*, que comporta o desafio maior de visitar não só a estratégia mas os princípios que a ela presidem (Clímaco, 2005b:163).

Ao mesmo tempo, no caso da organização escola – em Portugal –, parece que a própria situação institucional as “empurra” (Santiago 2000:27) para uma atitude de *loop learning*. Segundo Santiago, as “*modalidades de regulação externa acentuada do Estado em relação às escolas vão sendo substituídas por modalidades de autorregulação, com controlo, a posteriori, das ações*” (Santiago 2000:28).

A escola torna-se um sistema de aprendizagem, já que os seus atores têm que estabelecer acordos para melhorar as capacidades e competências coletivas de resolução dos problemas identificados e de interpretação e criação de normas que regulam os seus processos internos.

Neste contexto, a avaliação revela-se um potente instrumento de ação neste caminho de aprendizagem e desenvolvimento da organização, marcando o ponto de partida do seu autoconhecimento e calibrando tanto o processo de melhoria como os objetivos de fundo ou princípios orientadores.

1.4. A avaliação da escola enquanto organização

“A escola existe como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política.” (Azevedo, 2007:3).

Falar de avaliação em contexto educativo tem entendimentos diversos, desde a avaliação do desempenho de alunos ou professores, à avaliação de programas específicos (por exemplo, de combate ao abandono escolar), de sectores particulares da escola (por exemplo, o trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar) ou, como será o caso deste trabalho, da própria escola enquanto organização.

Aliás, desde os anos 80/90, a escola tornou-se num objeto privilegiado de investigação, por contraponto a outros domínios mais “tradicionais” como sejam o *aluno* ou o próprio *sistema educativo*. Segundo Nóvoa, “*Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de uma pedagogia centrada na escola. (...) Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (...) e, por outro, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas*” (Costa, 1996:19).

Esta orientação para a avaliação da unidade *escola* coincidiu com a reforma do Estado e da Administração Pública em vários países, da qual resultou uma revisão das suas funções, no sentido do reforço do seu papel regulador. Nas palavras de Clímaco, “*Em consequência, o papel político de muitos serviços de administração mudou, tal como se alterou o tipo de relação entre o Estado e os cidadãos. A preocupação com a prestação de contas é uma expressão dessa nova relação, da responsabilidade social e da transparência da gestão*” (Clímaco, 2005a:192).

Embora sejam muitas as definições de avaliação que podemos encontrar na literatura sobre o tema, uma aceção ampla, comumente aceite e preconizada por autores como Scriven e Stufflebeam, é a do *Joint Committee on Standards for Educational*

*Evaluation*¹³, segundo o qual “*avaliação é o processo de determinação do mérito e do valor de algo*” (Melo, 2009:60).

Scheerens, outro autor de referência, propõe a seguinte especificação da definição de avaliação: “ (...) *Ajuizar o valor de objetos educacionais a partir de uma recolha sistemática de informação com vista a apoiar a tomada de decisão e a aprendizagem (...).*” (Scheerens, 2002: 41). Para Alaiz *et al.*, avaliação de escolas é “*a recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar com a finalidade de formular juízos que podem conduzir à tomada de decisões e a ações subsequentes*” (Alaiz *et al.*, 2003:10).

Precisamente quanto à finalidade da avaliação da organização escola, esta pode ser conduzida em ordem (i) à prestação de contas (*accountability*), (ii) à promoção da melhoria da escola ou (iii) à produção ou revelação de novo conhecimento.

No primeiro caso, estaremos tipicamente em presença de modelos centrados nos resultados académicos, isto é, na medição dos serviços prestados pela escola (e da sua qualidade) através da verificação dos resultados obtidos pelos seus alunos – uma das correntes mais fortes na literatura desta área é o já referido “*movimento das escolas eficazes*” (Scheerens, 2004:39).

Investigadores como Mortimer, baseando-se nas características iniciais dos alunos, nos processos educativos na escola e nos resultados académicos, concluíram que as escolas têm de facto uma especial influência no progresso dos alunos e que aquelas que são eficazes conjugam um sortido de características desde a liderança ao ambiente escolar, passando pela planificação de aulas e a comunicação na escola. Este trabalho foi posteriormente reorientado do ponto de vista dos seus fundamentos teóricos por Scheerens, dando particular ênfase ao impacto a nível da sala de aula (Díaz, 2003).

No caso em que a avaliação da escola tem como finalidade a promoção da sua melhoria, os modelos de análise incidirão sobretudo na identificação dos aspetos internos característicos do seu funcionamento e na intervenção a levar a cabo sobre esses fatores. Considera-se que cada escola tem capacidade para resolver os seus próprios problemas e

¹³ O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* é um grupo de associações profissionais preocupadas com a qualidade na avaliação, fundado em 1975. O *Joint Committee* está sediado no Centro de Avaliação da Universidade do Iowa. Informação disponível em <http://www.icsee.org/>

está, de resto, mais bem colocada que qualquer outro para o fazer, pelo que a estratégia mais válida será a autoavaliação.

Por último, a avaliação pode também propor-se revelar novas (boas) práticas da escola. Neste caso, importará recorrer a modelos que, explicitando uma lente de análise – a escola enquanto realidade burocrática, aprendente, política, cultural ou outra –, tenham em consideração o contexto quer sociogeográfico quer legislativo.

A distinção de finalidades que aqui expusemos relaciona-se com os efeitos práticos da avaliação das escolas, e o peso atribuído a cada uma delas divide especialistas da investigação educacional, decisores políticos e o público em geral.

Para uns, a avaliação das escolas deve ser essencialmente sumativa, incidindo sobre produtos e certificando socialmente a qualidade do serviço prestado por uma organização escolar. Outros defendem que seja formativa, desocultando boas práticas, centrando-se nos processos e induzindo melhoria nos mesmos, com vista ao reforço da motivação dos diferentes intervenientes no processo educativo (Alaiz *et al.*, 2003:12).

1.4.1. Os conceitos de avaliação externa e interna

Esta distinção encontra sequência na estruturação da avaliação de escolas em dois grandes formatos: externa ou interna, consoante a atividade de avaliação seja exclusiva ou predominantemente realizada por agentes externos (mais ou menos especializados) ou por membros da própria organização escolar.

Assim, e tomando como referência as definições de Alaiz *et al.*, por avaliação externa entende-se *“aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada.”*

Por seu turno, avaliação interna (ou autoavaliação) é *“aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus*

pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria.” (Alaiz, 2003:16)

Esta taxonomia – avaliação externa / autoavaliação – tem pois como ponto diferenciador a pessoa do avaliador e os destinatários do relatório avaliativo (Melo, 2009:102).

No caso da avaliação externa, o avaliador e os destinatários da avaliação estão situados fora da escola, tipicamente em estruturas centrais do sistema educativo. Neste caso aos destinatários da avaliação importa sobretudo a perspetiva sumativa da avaliação como critério de “sucesso” do desempenho de uma determinada escola – a *accountability* do sistema.

Já no caso da avaliação interna, o avaliador e os destinatários da avaliação estão situados na escola, são a própria escola. Nesta aceção, a dimensão formativa ganha dominância, sendo a avaliação a base para a definição de um plano de melhoria da escola. Segundo Clímaco, pode mesmo assumir um “*carácter faseado ou progressivo, (...) por poder expandir os enfoques da avaliação à medida que vai integrando, com sucesso, nas suas práticas e rotinas as recomendações das fases anteriores*” (Clímaco, 2005b:120).

Posto isto, e como veremos adiante, a prática revela um forte incentivo à articulação entre os dois formatos de avaliação, levando a uma conjugação das suas finalidades: *accountability*, produção de novo conhecimento e promoção da melhoria das escolas.

Podemos então dizer que a avaliação da escola, quase independentemente do seu tipo, pode ser vista e experimentada como o ponto de partida para processos de mudança da organização em ordem a uma determinada meta de melhoria.

Mas se a avaliação é o ponto de partida, terá de haver outros fatores e disposições para que a mudança organizacional ocorra efetivamente. Em seguida percorreremos o trabalho de alguns autores que desenvolveram precisamente modelos de gestão da mudança.

1.5. Modelos de gestão da mudança

No que concerne a este tópico, comumente designado por “gestão da mudança”, é incontornável o trabalho de John Kotter¹⁴ e o seu modelo de “Oito Passos”¹⁵ para o sucesso da transformação organizacional, amplamente testado em inúmeras organizações de diferentes tipologias.

Numa das suas obras de referência, Kotter recorre a uma fábula como imagem para mostrar, muito mais do que dizer, como abarcar a mudança. “*As fábulas têm um poder enorme, uma vez que abordam problemas sérios, discutíveis e ameaçadores de uma forma clara e acessível*”¹⁶ (Kotter, 2006: 4).

À primeira vista, a fábula “*O Nosso Iceberg está a Derreter*” é uma história sobre uma colónia de pinguins na Antártica que se depara com um problema grave relativo ao seu *habitat*. Mas, através da história e das personagens, compreendem-se as diferentes abordagens face à necessidade de mudança e identificam-se estratégias que se podem usar no sentido de motivar os intervenientes para lidar com o presente e o futuro, tomando medidas consequentes.

Daqui decorre o referido modelo de “Oito Passos para a Mudança” bem-sucedida, que elencaremos de seguida e com algum detalhe, na medida em que pensamos vir a ser útil para a análise que desenvolveremos a partir do trabalho no terreno.

- 1º Passo – Criar um sentido de urgência: mesmo que pareçam claros os motivos que levam à necessidade de mudança, é essencial fazer com que todos os intervenientes sintam esta mesma necessidade e percebam a importância de agir imediatamente. Não se trata de pressionar no sentido de uma causa estranha, mas antes sensibilizar para que se gere a motivação para a mudança.

Nesta linha, Kotter recomenda que:

- se procurem contributos e informações externos à organização;

¹⁴ John Paul Kotter (1947) foi professor na Universidade de Harvard e é autor de mais de 18 obras sobre as temáticas de Liderança e Gestão da Mudança.

¹⁵ Publicado inicialmente em 1996, na obra *Leading Change*, e baseado numa investigação exaustiva que permitiu ao autor identificar e padronizar estes oito estádios.

¹⁶ Tradução da autora.

- se identifiquem as ameaças que se enfrentam e as oportunidades que se anteveem, bem como potenciais cenários que ambas representam;
 - se promovam discussões estruturadas e se aprenda a lidar com a “negação”.
- 2º Passo – Criar uma coligação para a mudança: além de sensibilizar para a mudança, é preciso reunir um grupo dentro da organização com poder suficiente para liderar essa mudança. Uma pessoa, por si só, não conseguirá envolver todas as outras, vencer todas as resistências, conquistar resultados de curto prazo e promover uma nova cultura. Mas pode encontrar-se líderes eficazes em diferentes pontos da organização, independentemente da posição hierárquica. Uma vez formada a “coligação”, é preciso que esta trabalhe como equipa, mantendo o *momentum*.

Para a concretização deste passo, Kotter sugere que:

- sejam identificados os “campeões” da mudança na organização, nos quais deve existir espírito de missão;
 - seja composta uma equipa com esses elementos, garantindo a representação das várias áreas da organização;
 - Sejam trabalhadas competências de *team buiding*.
- 3º Passo – Desenvolver uma visão para a mudança: para que a gestão da mudança seja eficiente, é essencial que a organização compreenda qual é o cenário futuro e em que medida o futuro será diferente do passado. Uma visão clara permitirá apreender o caminho e seguir com menor resistência.

De acordo com Kotter, para desenvolver esta visão é importante:

- determinar os valores centrais para a mudança;
- escrever uma ou duas frases que capturem a essência do que será o futuro da organização e garantir que aquela é apreendida pela “coligação” acima referida;
- definir uma estratégia para executar essa visão.

- 4º Passo – Comunicar para mobilizar: o que se faz com a “visão” será determinante para o seu sucesso. Em primeiro lugar, será preciso garantir que o máximo número de pessoas na organização compreende e aceita a visão de mudança. Em segundo lugar, o exemplo – demonstrativo do tipo de atitude que se quer promover – será mais relevante do que as palavras utilizadas no discurso.

Kotter insiste para que:

- sejam aproveitadas todas as ocasiões – formais e informais – para discutir a visão dentro da organização;
 - todas as resistências e preocupações dos intervenientes sejam tratadas de forma transparente;
 - se pratique uma liderança pelo exemplo.
- 5º Passo – Remover obstáculos: se a visão for sendo bem comunicada, a grande maioria dos intervenientes estará motivada para atingir o novo *plateau* e os benefícios prometidos. Mas haverá sempre resistências e resistentes que exigem um olhar atento, para que não se transformem num efetivo bloqueio à mudança.

Para tal, deve-se:

- identificar as pessoas que estão a oferecer resistência e procurar estratégias personalizadas e adequadas, com vista a uma mudança de atitude;
 - identificar, por outro lado, as pessoas que estão convictas da visão e garantir que não lhes são colocados obstáculos que estas não consigam ir dirimindo;
 - reconhecer e premiar os promotores da mudança.
 - ajustar a estrutura organizacional e as descrições de funções.
- 6º Passo – Criar ganhos de curto-prazo (*quick wins*): a experiência do sucesso é vital para a manutenção da motivação ao longo de todo o processo de mudança. É também importante para ajudar a vencer as resistências acima mencionadas. Nessa medida, é muito importante procurar obter resultados concretos num curto espaço de tempo e apresentá-los à organização.

Assim, Kotter sugere:

- começar por iniciativas que não necessitem do envolvimento dos mais resistentes e que tenham baixa probabilidade de insucesso – insucessos no início podem condicionar o rumo de todo o processo;
 - recompensar os envolvidos nestes primeiros sucessos.
- 7º Passo – Consolidar ganhos e promover a mudança: muitos processos de mudança falham porque a vitória é declarada precocemente. A verdadeira mudança acontece no longo prazo, pelo que é importante aprender com as iniciativas já realizadas e incorporar melhorias ao longo do próprio processo.

Neste sentido, Kotter indica como ações a realizar:

- avaliar, no final de cada etapa, o que correu bem e o que correu menos bem;
 - definir novos objetivos alavancando o *momentum* de mudança;
 - garantir que todo o processo é partilhado pela “coligação” para a mudança.
- 8º Passo – Estabelecer uma nova cultura organizacional: para garantir a sustentabilidade no tempo das mudanças realizadas, é necessário que estas passem a fazer parte da nova forma de pensar e fazer. Para tal, os valores subjacentes à mudança devem ser tangíveis no dia a dia da organização e os líderes da mudança devem manter-se *empowered*, sob pena de a organização resvalar para o estágio anterior.

Para este fim, Kotter recomenda:

- continuamente fazer memória da evolução realizada e dos sucessos obtidos;
- marcar os ideais de mudança aquando da receção de novos membros na organização;
- reconhecer o trabalho dos membros da coligação inicial e garantir que o seu saber não se perde com a sua eventual saída da organização.

Em suma, este modelo em oito passos pretende sistematizar um processo que, para ser bem-sucedido, terá que percorrer várias etapas e exigirá um período de tempo alargado para a sua concretização. Evitar algum destes passos, segundo Kotter, criará a ilusão de velocidade mas não permitirá a obtenção de resultados satisfatórios e sustentáveis no tempo (Kotter, 2007:2).

Um outro autor, procedente das Ciências da Educação, que igualmente se tem dedicado ao estudo dos processos de mudança, desta feita aplicados a escolas, é Michael Fullan. Fullan ¹⁷ desenvolveu uma abordagem sistematizada à mudança eficaz, coincidentemente baseada em oito vetores. São eles:

- envolver através de um “propósito moral” (Fullan, 1999:10): mudar não significa impor uma meta, mas “ganhar” as pessoas para uma causa moral. No mundo escolar, tal passará necessariamente por reduzir *gaps* quanto aos indicadores de educação (por exemplo, reduzir as diferenças no sucesso educativo entre os alunos nos percentis inferiores e nos superiores);
- capacitar: mesmo quando todos concordam quanto à necessidade da mudança, muitas vezes “falta capacidade, a diferentes níveis, para a concretizar” (Fullan *et al*, 2005:55). Portanto, para além de fazer emergir a necessidade de mudança, é igualmente necessário colocar os meios para que tenha possibilidade de ocorrer, o que pode implicar desenvolver na escola novos conhecimentos, competências, recursos e uma nova identidade partilhada, motivadora da mudança;
- clarificar o processo: é essencial explicar a todos os envolvidos os passos e as ações que se vão realizar para que se percorra o caminho entre o ponto de partida e o ponto de chegada desejado. É igualmente importante clarificar a quota-parte de responsabilidade de cada um na execução do processo e *accountability* que lhe está associada.
- Criar uma cultura de aprendizagem: a mudança bem-sucedida implica a aprendizagem ao longo do processo em si mesmo. É por isso essencial o desenvolvimento de estratégias organizativas – trabalhando tanto a “dimensão do conhecimento” como a “dimensão afetiva” (Fullan *et al*, 2005:55) – para que as pessoas possam aprender umas com as outras e se tornem coletivamente empenhadas em melhorar. Fullan refere ainda o conceito de “pensamento lateral” (Fullan *et al*, 2005:56), i.e., o recurso a uma aprendizagem alargada através da experiência de outras escolas

¹⁷ Michael Fullan publicou trabalho na área da liderança em contexto de mudança aplicada a organizações escolares. É atualmente professor emérito na *Ontario Institute for Studies in Education* da Universidade de Ontário.

e comunidades, maximizando a base a partir da qual se pode aprender e, desta forma, constantemente chegar mais longe;

- criar uma cultura de avaliação: a par com a anterior, a cultura escolar deve desenvolver uma “avaliação para a aprendizagem” (Fullan *et al*, 2005:56), a fim de que se possa ir fazendo a triagem entre as ideias promissoras e as que não são ou efetivamente boas ou exequíveis;
- liderar para a mudança: determinar qual o exercício de liderança que melhor resultado pode trazer no sentido da mudança pretendida. Nem sempre os líderes muito carismáticos são os mais eficazes, na medida em que se sobrepõem à capacidade de a organização escolar se sustentar por si mesma. A este propósito, Mintzberg (Fullan *et al*, 2005:57) refere: “*uma gestão de sucesso não consiste no sucesso próprio, mas sim no contributo para o sucesso dos outros*”¹⁸;
- promover a consistência dos resultados: na maioria das vezes o processo de mudança gera incoerências na organização – como sejam diferenças na forma de atuação ou ritmos diferentes na adoção de novas práticas – pelo que é necessária a integração permanente das novas lógicas no todo como garantia da consistência do quadro geral;
- atuar em multiníveis: na maioria das vezes, a verdadeira mudança da escola não se alcança alterando apenas o comportamento dos indivíduos. Implica, simultaneamente, influenciar a organização como um todo e o próprio sistema alargado, uma vez que todas estas realidades estão interligadas. Embora seja mais fácil ou direto atuar sobre, por exemplo, os professores da escola, em muitos casos é imprescindível convocar pais, decisores políticos locais e mesmo centrais para alterar o contexto e assim permitir que a mudança necessária ocorra eficaz e sustentadamente.

Kotter e Fullan apresentam portanto duas abordagens à mudança, sistematizadas em “passos” ou “dimensões” aos quais é preciso atender. Mas mesmo que estes preceitos

¹⁸ Tradução da autora.

sejam respeitados, nem sempre a “desejada” mudança ou as reformas decretadas se concretizam ou conduzem aos resultados idealizados.

No capítulo seguinte, discutiremos, a partir de diferentes perspectivas teóricas, algumas razões explicativas desta alegada dificuldade da mudança.

1.6. Das dificuldades em mudar a escola – *stuckness*

A história recente da organização escola, e bem assim do sistema educativo no seu todo, é acompanhada da palavra “reforma”. E tal acontece porque, na visão ou experiência de muitos dos intervenientes – académicos, professores, alunos e famílias – a escola não (co)responde ao que aqueles definem como o seu papel, tornando-se pois ineficaz na sua missão de educar¹⁹.

Segundo Postman, pensar a escola e a sua missão implica considerar duas dimensões: a arquitetura do processo de ensino-aprendizagem - *the engineering aspect* - e a sua finalidade - *the metaphysical aspect* (Postman, 1996: 4).

Para este autor, a maior parte da discussão sobre a reforma da escola tem estado centrada na primeira dimensão – currículo, métodos pedagógicos, avaliação e exames, tecnologia, etc. – sendo descurada a importância de uma “narrativa” comum para dar sentido ao que se aprende: “*tornar-nos pessoas diferentes por causa de alguma coisa que tenhamos aprendido – adquirir um insight, um conceito, uma visão que altere o nosso mundo – é outra coisa. Para isso acontecer é preciso uma razão.*”²⁰ (Postman, 1996: 4).

Na perspectiva de Postman, a escola não muda, não se torna eficaz, porque postulamos propósitos incapazes de prover um *rationale* para a Educação nos nossos dias.

Egan segue uma abordagem semelhante a Postman, propondo uma reflexão mais radical sobre a escola e a sua necessidade de mudança: “*é muito comum a busca de bodes expiatórios para as desadequações, ou a sugestão que uma particular cura inovadora*

¹⁹ Assumimos a abrangência da expressão “missão de educar”, que escolhemos de forma deliberada, precisamente para permitir que sejam possíveis múltiplos significados, consoante a visão “ideológica” da escola - pode entender-se a ineficácia da escola quanto aos resultados escolares, ou quanto à capacidade de promover mobilidade social, ou quanto à promoção de valores, por exemplo.

*as resolverá. Eu demonstro que que o problema da nossa concepção moderna do que é a escola não se resolve com a panóplia de soluções até agora apresentadas. O problema reside noutra lugar, e solucioná-lo exige de nós a dura tarefa de repensar a ideia do que é a Educação.”*²¹ (Egan, 2008:4).

Outros autores, partindo da premissa segundo a qual as escolas atuais já não respondem cabalmente ao que se espera delas, advogam visões também centradas na mudança dos *engineering aspects*.

Frederick Hess afirma existir uma desadequação entre a razão original da criação da instituição escola – a necessidade de divulgação de uma narrativa identitária como forma de criar coesão nacional (Melo, 2013) – e a função que ela deve cumprir hoje, num mundo onde a diversidade é a regra. Esta dessintonia, para Hess, não se resolve sem uma alteração profunda de paradigmas, que por sua vez exigirá um tempo prolongado para se tornar efetiva.

Argumenta por isso que a maneira como geralmente é colocada a questão da reforma escolar está errada: não é necessário garantir que uma reforma permita melhores resultados escolares – escrutínio esse que não é igualmente aplicado ao *status quo* –, mas apenas provar que esta faz sentido no mundo atual (Melo, 2013). Se assim for, as ideias subjacentes devem ser prosseguidas no terreno e ir sendo melhoradas, por oposição a serem discutidas sem nunca serem aplicadas: “ (...) *quando a inovação bate á porta, a resposta instintiva de qualquer organização estabelecida é a de a encaixar no modelo já existente, de modo a atuar da mesma maneira, apenas com algumas melhorias.*”²² (Hess, 2010:226).

Por outro lado, considera muito importante a dimensão “tempo” no amadurecimento das mudanças efetuadas. Para este autor, muitas ideias promissoras são precocemente abandonadas por uma ausência de resultados de curto prazo: “*Desperdiçámos demasiado tempo à procura de uma solução rápida para as escolas. Essa grande alimenta incentiva a busca de soluções de ‘tamanho único’.*”²³ (Hess, 2010:11).

²⁰ Tradução da autora.

²¹ Tradução da autora.

²² Tradução da autora.

²³ Tradução da autora.

Para Hess, a mudança da escola não ocorre de facto porque “*as nossas estratégias de reforma aparentemente diversificadas acrescentam pouco mais do que fazer essencialmente o mesmo repetidamente*”²⁴ (Hess, 2010:x).

Uma outra visão foi recentemente proposta por Payne. Para este autor, o “falhanço” de muitas escolas é justificado pela falta de capacidade que os decisores sobre a escola têm tido no sentido de aprender com os erros cometidos no passado: “*a questão essencial das nossas escolas não é a aprendizagem das crianças: é a aprendizagem dos adultos.*” (Payne, 2011:179).

Este autor afirma encontrar, frequentemente, nas escolas, sinais de desmoralização e irracionalidade na tomada de decisões, e esse estado de desmoralização coletiva contribui para a incapacidade de aprender com a experiência – “*peçoas sem confiança têm dificuldade em aprender umas com as outras*”²⁵ (Payne, 2011:31). A falta de tempo para uma reflexão aprofundada, a inexistência de uma avaliação das iniciativas e a falta de incentivos corretos são também realidades relevantes. Estabelece-se assim um ciclo vicioso que não é propício à inovação e ao progresso.

Payne sugere que os “agentes de mudança” – promotores da reforma, seja qual for a opção ideológica – não devem tomar as escolas como organizações saudáveis e racionais, nas quais os resultados dos processos de mudança são lineares, lógicos ou previsíveis. É por essa razão que, no seu entender, as mudanças estruturais até hoje têm trazido poucos resultados práticos.

Payne construiu então um referencial quanto às barreiras à mudança na escola, resultado da sua investigação no terreno²⁶ (Payne, 2011:26), e que propõe como ponto de partida realista para qualquer processo de mudança. Os fatores que constituem esse referencial são:

- falta de uma rede de apoio social para professores, gestores de escola e pais;
- baixas expectativas mútuas;
- predisposição para desconfiar de *outsiders*;

²⁴ Tradução da autora.

²⁵ Tradução da autora.

²⁶ O seu estudo centra-se sobretudo em escolas urbanas nos E.U.A, mas acreditamos poder estender-se à realidade da grande maioria das escolas, concretamente em Portugal.

- descrença generalizada quanto aos resultados de reformas/programas de melhoria nas escolas;
- falta de confiança - princípio da “interpretação negativa” (i.e., seja qual for a atitude, será sempre interpretada de forma negativa. Por exemplo: se os pais não vão à escola, é porque não se interessam pelo desempenho dos filhos; mas se aparecem, então é porque certamente procuram criticar o trabalho dos professores);
- estado de irritabilidade generalizado – consequente não intervenção como estratégia para lidar com situações e problemas;
- minimização da importância dos problemas – cultura alienante de *happy talk*;
- problemas de comunicação na escola;
- incapacidade de partilhar experiências entre professores – da mesma escola e entre escolas;
- peso desproporcionado dos professores resistentes ou com pior desempenho;
- fadiga emocional.

Um aspeto transversal a todos estes fatores é a (falta de) confiança. A desconfiança generalizada vivida hoje nas escolas, em múltiplas aceções, é tanto reação como causa do mau desempenho e da dificuldade em promover uma mudança no sentido da melhoria (Payne, 2011:36).

Por isso, atender ao fator humano – confiança, respeito, abertura à melhoria, capacitação, liderança sustentadora e socialização- torna-se crítico para que as condições estruturais criadas – fóruns instituídos, grupos de trabalho colaborativo, estrutura departamental, etc. – possam dar frutos (Payne, 2011:62).

Esta tese é também sustentada por Hargreaves que argumenta que professores e lideranças escolares se devem focar na melhoria da organização, promovendo um reforço dos laços de afetivos e de confiança (Hargreaves, 2003:54).

A escola da, e para, a “sociedade do conhecimento” precisa dessa substância com vista a responder ao desafios atuais: promover o trabalho em rede, assumir e fomentar competências de *problem solving*, criatividade e empreendedorismo, valorizar a aprendizagem ao longo da vida e gerir a permanente mudança.

Seja então por falta de um novo propósito para a Educação, falta de incentivos à experimentação de novos modelos, ou de um *mindset* desajustado, a aceção generalizada é a de que a escola do século XXI, e os seus atores, tem de ser transformada e atualizada, o que se tem provado, no terreno, não ser uma tarefa linear – as escolas parecem sofrer de algum grau de *stuckness* nos seus comportamentos, processos e resultados.

1.7. Conclusões

Concluimos aqui este percurso, deliberadamente conduzido, pelo pensamento publicado de muitos autores de diversas origens académicas, designadamente ciências da educação, sociologia e gestão.

Começando por delimitar o objeto de estudo “escola como organização”, afirmámos a escola como um todo maior do que as partes que a constituem – e que durante muito tempo foram motivos preferenciais de estudo individualizado –, uma organização capaz de, com autonomia, condicionar a eficácia dos resultados obtidos por alunos e professores.

Situados nesta realidade complexa, de estruturas e relações, que tem uma história sistémica e, caso a caso, uma estória específica, determinamos duas lentes de análise que, de alguma forma se podem pensar sequenciais.

Primeiro, a escola vista como uma realidade burocrática que toma como dado o que a hierarquia lhe impõe – em forma de lei ou orientações de uma tecnoestrutura –, que se move para a eficácia embora se arrisque a afogar-se nos processos e que não valoriza a criatividade dos seus *stakeholders*. Depois, uma escola aprendente, que corresponde à sua natureza primeira, lugar de ensinar e aprender, e que incorpora esse mesmo mecanismo no amadurecimento das partes e do todo, em diferentes ritmos e níveis, em ordem aos objetivos fixados.

Nesta linha, foram trazidos à reflexão os dois grandes instrumentos de avaliação da organização escola – avaliação externa e avaliação interna – como alavancas de diagnóstico e descodificação dessas rotas de aprendizagem que a escola terá de percorrer.

Por outro lado, porque aprender é um caminho de exigência que implica saber e método, abordámos algumas propostas de concretização da mudança – originárias de outras tipologias organizativas –, que genericamente passam pela necessidade de criar uma compreensão transversal e um sentido de urgência quanto à mudança, uma visão futura comum e uma vinculação dos vários *stakeholders* à sua “parte” do processo.

Finalmente, percorremos algumas teses relativamente recentes que procuram explicar a dificuldade de mudança sentida e verificada nas escolas. Apontam hipóteses como (i) mais do que mudar aspetos de estrutura ou processos como é habitual, trata-se fundamentalmente de repensar o propósito da Educação nos nossos dias, ou (ii) o aspeto crítico é o de criar uma cultura de abertura ao desenvolvimento de modelos inovadores, dando tempo e espaço que estes produzissem resultados, com consequente avaliação e eventualmente adoção alargada ou (iii) é essencial estabelecer um ponto de partida realista para a situação das escolas, que incorpore as diversas experiências passadas, em geral mal sucedidas e que condicionam qualquer experiência futura.

Advogando esta última tese, sobre o realismo do ponto de partida para a mudança, subscrevemos também a receita prescrita pelos Jesuítas²⁷ – a regra dos 3P, “pouco, pequeno e possível – por nós reinterpretada no sentido em que uma onda de mudança só se construirá a partir da soma de múltiplas, efetivas e pequenas mudanças.

2. A ESPECIFICIDADE DAS ESCOLAS ESTATAIS PORTUGUESAS

Prosseguindo este caminho de reflexão, focar-nos-emos agora na especificidade das escolas estatais portuguesas.

Sobre estas, começaremos por descrever a sua estrutura de *governance*²⁸ enquanto organização, condicionante forte da possibilidade e concretização de qualquer processo de mudança, a partir dos normativos legais que a definem.

De seguida, elencaremos uma série de instrumentos de mudança ao dispor destas escolas, dentre os quais, tal como acima mencionado, destacaremos a avaliação.

²⁷ Atribuída a Santo Inácio de Loyola.

²⁸ Que traduziremos como “governança”.

Explicitaremos o seu enquadramento e especificidades, bem como algumas aplicações concretas “no terreno”.

Finalmente, analisaremos um conjunto de indicadores de educação, procurando estabelecer que existe uma necessidade persistente de mudança/melhoria e que, pese embora todo o trabalho já realizado, é possível associar as nossas escolas a algum grau de *stuckness*.

Retomamos então o início desta reflexão – a escola – situada agora na realidade portuguesa.

2.1. Modelo de governança da escola enquanto organização

Uma primeira condicionante a considerar na especificidade da escola estatal portuguesa é o seu modelo de governança. Surge à cabeça pela importância decisiva que tem no desenho e desenvolvimento de qualquer processo de mudança.

Importa-nos começar por clarificar os conceitos de “governança” e “gestão”. Estando naturalmente interligados, podemos defini-los de forma conjunta se entendermos que governança é o acervo de estruturas, políticas, leis e regulamentos que regulam a maneira como a organização escola é gerida, dirigida, ou administrada nas relações internas e nas relações com os demais interessados.

Enquanto “governança” acentua o carácter sistémico, “gestão” reporta às dimensões técnicas e instrumentais que concretizam e corporizam o modelo de governança (Bäckman *et al*, 2007:16).

Pode discutir-se a governança do sistema, que abarca e inclui a governança da escola, a *metagovernance* como lhe chama Jessop, no fundo a “*meta-estrutura de coordenação inter-organizacional que assegura a governance da governance*” (Barroso, 2006:63).

Mas sendo o objeto deste estudo a escola enquanto organização, analisaremos o atual modelo de governança das escolas públicas²⁹ que prevê uma estrutura composta pelos

²⁹ O Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio previa como órgãos da escola a assembleia de escola, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Foi revogado pelo DL nº 75/2008 de 22 de abril, atualmente em vigor.

seguintes órgãos: conselho geral, diretor, conselho pedagógico, conselho administrativo e órgãos de gestão intermédia.

2.1.1. Conselho Geral

O conselho geral é um órgão de direção estratégica, responsável pela eleição do diretor, pela aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola e das decisões estratégicas e de planeamento, acompanhamento e fiscalização da sua concretização.

Este órgão tem como competências:

- eleger e destituir o diretor, bem como participar no seu processo de avaliação;
- aprovar o projeto educativo e o plano de atividades (documentos com as decisões estratégicas e de planeamento da escola);
- aprovar o regulamento interno (documento definidor das regras fundamentais de funcionamento);
- aprovar o relatório anual de atividades (acompanhando dessa forma a concretização dos documentos estratégicos);
- aprovar os contratos de autonomia;
- aprovar recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades.

É composto por um conjunto diversificado e heterogéneo de membros: pessoal docente, não-docente, alunos³⁰, pais e encarregados de educação, representantes do município e representantes da comunidade local (instituições e organizações de atividades económicas, sociais, culturais e científicas). Este é pois o órgão onde se concretiza o direito de participação de professores e alunos, e demais comunidade educativa, na gestão da escola³¹.

³⁰ Na versão inicial do diploma de 2008, só os alunos do ensino secundário (e do ensino básico recorrente) tinham direito de participar no conselho geral. Com a alteração de 2012 (Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho) passou a prever-se que a representação dos alunos é assegurada por alunos maiores de 16 anos, e que, nas escolas onde não existam alunos com esta idade, deve garantir-se a participação dos alunos sem direito a voto (Cabral, 2013: 46).

³¹ A Constituição garante o direito de participação de professores e alunos/famílias na gestão da escola (direito esse entendido como sujeito ao regime dos direitos, liberdades e garantias) e determina a obrigação do Estado de “*inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais*” (artigo 74.º, n. 2. al. f). (Cabral *et al*, 2013: 44).

Não podemos deixar de dizer que ainda há muito caminho a percorrer no que respeita à ação efetiva deste órgão, e esse aprofundamento não depende tanto de alterações legislativas, como de uma aprendizagem progressiva quanto ao funcionamento de um fórum com estas valências e possibilidades de intervenção.

Por forma a que o conselho geral funcione como verdadeiro catalisador de uma gestão de excelência na escola, é essencial que sejam garantidos na sua constituição dois princípios: 1) presença de entidades motivadas e empenhadas no desenvolvimento da escola e 2) preparação dos seus elementos quanto ao papel a desempenhar neste fórum e processos de trabalho a instituir (Santos *et al.*, 2009:28).

Por fim, a maior ou menor importância deste órgão e do seu impacto depende da disponibilidade em acolher as ideias “de fora” e do grau de autonomia que, em cada momento, a escola possuir.

2.1.2. Diretor

O diretor é um órgão unipessoal³² a quem compete a gestão “pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (DL n.º 75/2008, artigo 18º). É o responsável último por toda a atividade da escola, assumindo a liderança direta dos temas essenciais e garantindo um acompanhamento dos restantes, que deverão ser delegados e partilhados com os restantes órgãos e equipas. É também, por inerência, o presidente do Conselho Pedagógico.

Na sua candidatura a diretor, o candidato tem que apresentar um projeto de intervenção para a escola a cuja liderança se candidata, entregue ao respetivo Conselho Geral, responsável pela sua eleição e também destituição.

O diretor tem que ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo, qualificados para o exercício da função pela experiência na administração e gestão escolar ou pela sua formação nessas áreas.

Este requisito tem sido largamente debatido a partir da diferença fundamental de visão entre aqueles que entendem haver vantagens num gestor-diretor e aqueles para quem a

³² Na vigência do Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, a escola poderia escolher entre ser dirigida por um órgão colegial ou por um órgão unipessoal (Cabral, 2013:47).

especificidade da escola exige um professor-diretor. No atual quadro legislativo, estabelece-se então uma solução de compromisso na qual o diretor é necessariamente um professor com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, conferida ou por habilitação específica ou por experiência no exercício de funções de direção e administração escolar (DL nº 75/2008, artigo 21º, nº 4).

Também a opção por um órgão de direção unipessoal foi alvo de debate alargado e forte contestação. Tem como objetivo permitir que toda a comunidade educativa reconheça claramente quem a lidera, conferindo eficácia e eficiência à gestão das escolas. Pretende-se promover a constituição de uma liderança forte, “um rosto” e um “primeiro responsável” na escola e pela escola (Cabral, 2103:48).

Naturalmente, a esse maior poder do diretor acresce uma maior responsabilidade, desde logo pela execução da visão da escola que esteve na base da sua eleição, pela organização e mobilização das equipas de que dispõe, pela participação de alunos e pais e, finalmente, pelos resultados atingidos.

Também no que respeita a este órgão, tal como acontece com o conselho geral, há globalmente um caminho de consolidação a fazer no sentido da capacitação para desafios de gestão cada vez mais exigentes, na medida em que as escolas se tornam elas mesmas organizações mais complexas: maior número de “tutelas” (por exemplo, municípios no que respeita ao 1.º Ciclo, Ministério de Educação para os restantes, Parque Escolar para os edifícios) e maior dimensão (veremos adiante o caso das agregações de escola).

2.1.3. O Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é responsável pela coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, “nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do corpo docente.” (DL nº 75/2008, artigo 31º). É um órgão central na escola, pelo qual passam temas muito variados, muitos deles determinantes das boas práticas pedagógicas da escola, que concretizam o seu projeto educativo e moldam o ambiente da comunidade escolar.

Vigora um enquadramento legal flexível que dá às escolas a possibilidade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no conselho pedagógico. A lei apenas obriga à participação dos coordenadores dos departamentos curriculares, bem como das demais “*estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas*” (DL n.º 75/2008, artigo 32º).

O conselho pedagógico pode ser visto como um “nó” central do funcionamento da escola, sede na qual são tomadas ou validadas decisões que depois precisam de ser comunicadas “em cascata” à restante organização. A sua capacidade de produzir orientações claras e de garantir a sua comunicação de forma objetiva, são críticas para o funcionamento a um só tempo de toda a organização escola.

Com a referida complexificação da organização, a que as frequentes diretrizes da já referida tecnoestrutura não são alheias, este fórum tende a ser ineficiente na sua capacidade de resposta. Corre o perigo de se esvaziar no seu conteúdo, sendo substituído por fóruns informais não vinculativos.

2.1.4. Estruturas de coordenação e supervisão

Sem prejuízo dos regulamentos internos estabelecerem outros órgãos de gestão intermédia (DL n.º 75/2008, artigo 45.º);, a lei prevê duas estruturas obrigatórias (DL n.º 75/2008, artigo 42.º): os departamentos curriculares e os conselhos de turma³³.

Os departamentos curriculares visam a articulação e gestão curricular, promovendo a cooperação entre professores e procurando adequar o currículo nacional às necessidades específicas dos alunos (DL n.º 75/2008, artigo 43.º). Na redação atual da lei, o coordenador curricular – que tem de ser um professor com “senioridade” – é eleito pelo respetivo departamento (abandonou-se a anterior formulação de nomeação pelo diretor da escola).

Ao conselho de turma compete a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades dos alunos e a articulação entre as escolas e as famílias, sendo coordenado pelo diretor de turma (DL n.º 75/2008, artigo 44.º).

³³ Estes apenas no 2.º e no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

O modelo de gestão da atividade pedagógica de uma escola é portanto matricial, com uma dimensão de conteúdos – os departamentos – e uma dimensão de processos – as turmas.

Neste modelo, as chefias intermédias são fundamentais para a implementação dos projetos educativos: os coordenadores de departamento, os coordenadores de diretores de turma e os próprios diretores de turma (Santos *et al*, 2009:36) são os “braços” que, no quotidiano, desenvolverão a visão do diretor e as orientações do conselho pedagógico, com maior ou menor sucesso, também segundo a sua preparação para tal.

Formam parte integrante da estrutura de gestão e, nessa medida, o seu desafio é o de se reverem menos como uma simples parte do aparelho (numa aceção “burocrática”) e mais como corresponsáveis, solidários, com o diretor e o projeto educativo que todos estão mandatados para levar cabo.

2.1.5. O Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é um órgão deliberativo em matéria administrativa – financeira, com responsabilidades de aprovação anual do orçamento e de validação da sua execução. É também o órgão com competência em matéria de autorização de despesas, de fiscalização da cobrança de receitas e da legalidade financeira.

O orçamento de uma escola tem pouca margem de manobra, já que muitas das variáveis são de controlo centralizado pela Administração Educativa, pelo que este conselho acaba por ter pouco peso na estrutura de gestão.

É composto pelo diretor, por um dos seus adjuntos e pelo chefe dos serviços administrativos.

2.1.6. Crescente complexidade da gestão

Assistimos atualmente a uma crescente complexidade na gestão das escolas, em parte porque o modelo de governança da organização tem colocado novos desafios. Embora as estruturas de gestão se mantenham as mesmas na lei em vigor, o recente movimento de agregação de escolas, vulgo criação de “mega-agrupamentos”, vem exigindo novas dimensões técnicas e instrumentais à gestão.

Originalmente, a constituição dos agrupamentos de escolas, iniciada há década e meia³⁴, conduziu a que a organização da gestão se tornasse comum a todas as escolas agrupadas: um só diretor, conselho pedagógico, conselho geral, conselho administrativo. Cada escola passou a ser gerida pelos órgãos do agrupamento ao qual pertence. Surgiu, nesta altura, a figura do coordenador de escola – designado pelo diretor de entre os professores em exercício efetivo de funções e com mandato coincidente.

Por outro lado, à criação de agrupamentos presidiram também critérios de racionalização de recursos administrativos, em especial financeiros. Atualmente, este tipo de critérios tem uma força muito própria e, também por essa razão, o conceito tem sido levado mais longe, até à agregação de agrupamentos.

O Conselho Nacional de Educação, numa recomendação de 2011, comentou o movimento de agregação de escolas em “mega-agrupamentos”, apontando o risco de *“enfraquecer a real participação e representatividade nos órgãos de gestão dos diferentes elementos que aí têm assento. Deste modo, recomendamos que cada escola tenha o seu conselho pedagógico ou conselho escolar em funcionamento, de modo a assegurar uma eficácia e coordenação de proximidade nas aprendizagens e nos comportamentos de cidadania e que a gestão estratégica seja assegurada pelos Conselhos Gerais dos agrupamentos, o que implica alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão em vigência.”* (CNE nº1, 2011).

Não tendo sido esta a opção do legislador, a verdade é que estes órgãos de gestão suportam agora, em muitos casos, uma estrutura organizativa pesada, com uma dimensão de recursos humanos muito considerável.

Os desafios de mudança com vista à melhoria tornam-se, por um lado, menos prioritários face ao estabelecimento de uma base comum a todas as escolas a agrupar e, por outro, mais difíceis de executar, dada a dimensão da “empresa” para as mesmas competências dos executantes.

³⁴ O Despacho Normativo n.º 27/97 de 12 de maio, veio prever a criação de agrupamentos de escolas (*“unidade de gestão pedagógica e administrativa, dotada de órgãos próprios, com as mesmas finalidades e atribuições de uma escola, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais ciclos de ensino básico”*), mediante autorização da administração escolar (Cabral, 2013: 67). O regime de constituição dos agrupamentos consta atualmente do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 4 de maio.

2.2. A avaliação como instrumento de gestão para a mudança

Uma segunda dimensão a considerar na especificidade das escolas portuguesas é o enquadramento e a prática concreta no que respeita à avaliação. Retomando o que acima mencionámos, a avaliação da escola, quase independentemente do seu tipo, pode ser vista e experimentada como o ponto de partida para processos de mudança da organização, tendo com objetivo uma determinada meta de melhoria.

Em Portugal, a avaliação de escolas está regulada na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro³⁵, que define orientações gerais para os dois grandes formatos: externa³⁶ e interna, aplicáveis aos “*estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária*” (Artigo 2º).

2.2.1. Avaliação Externa

A avaliação externa (AE) surge como resultado do papel regulador do poder central e da necessidade da prestação de contas, a fim de que possa ser validada a qualidade, eficiência e eficácia dos resultados alcançados por cada escola e, assim, pelo sistema como um todo.

Em Portugal, a AE está a cargo da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Entre 2006 e 2011, um primeiro ciclo de AE foi concluído em 1.131 unidades educativas (IGE, 2012: 6) e, entre 2011 e 2012, mais 231 unidades foram alvo de avaliação (IGEC, 2013: 12) com base num novo referencial entretanto desenvolvido.

Os objetivos da AE são descritos pela IGEC nos seguintes termos (IGEC, 2013: 9):

³⁵ No quadro legislativo, as primeiras referências à avaliação surgem na Lei de Bases do Sistema Educativo, embora, em bom rigor, não seja aí encontrada a expressão “avaliação de escolas”, mas antes “avaliação do sistema educativo” (Lei nº 46/86, artigo 49º).

³⁶ No sentido de garantir a coerência e conferir unidade aos subsistemas de avaliação do desempenho, a Lei n.º 66-B/2007 de 28 de Dezembro, considerou adaptado ao subsistema de Avaliação de Desempenho dos Serviços da Administração Pública (SIADAP 1) o sistema de avaliação dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, previsto na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro.

- *“promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;*
- *incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;*
- *fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;*
- *contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente”.*

Do ponto de vista operacional, uma equipa de inspetores desloca-se à escola por um período de cerca de dois dias, em data previamente definida, analisando documentos relevantes e auscultando grupos de *stakeholders* (internos e externos). Dessa visita resulta um relatório (e a possibilidade de um contraditório), que avalia a escola em três domínios³⁷: (i) resultados, (ii) prestação do serviço educativo e (iii) liderança e gestão. A escala varia entre “excelente” e “insuficiente” (IGEC, 2013:9-11).

No que respeita aos resultados agregados, e concentrando-nos no relatório mais recente (2011-2012), destacamos que:

- o domínio “Liderança e Gestão” evidenciou os níveis de classificação mais elevados. Foi o único domínio em que mais de 90% das escolas avaliadas foram classificadas com “Muito Bom” (51,1%) ou “Bom” (40,2%);
- no domínio “Prestação do Serviço Educativo”, a classificação de “Muito Bom” foi atribuída a 34,7% das escolas avaliadas e quase 60% obtiveram a classificação de “Bom”. A classificação de “Insuficiente” não foi atribuída a nenhuma das escolas avaliadas;
- o domínio “Resultados” registou o valor mais baixo de classificação “Muito Bom” (23,4%). Por outro lado, a classificação de “Bom” foi a mais elevada, tendo sido atribuída a 67,1% das escolas avaliadas. Também neste domínio a classificação de “Suficiente” registou o seu máximo (9,1%), verificando-se “Insuficiente” em 0,4% das escolas.

- sobre distribuição de pontos fortes apontados pelos inspetores³⁸, salienta-se que a maioria das asserções foi categorizada no domínio “Liderança e Gestão” (41%), surgindo em segundo lugar o domínio “Prestação do Serviço Educativo” (36%) e finalmente o domínio “Resultados” (23%);
- nas asserções registadas como áreas de melhoria, predomina o domínio “Prestação do Serviço Educativo” (44%), seguido dos domínios “Liderança e Gestão” (33%) e “Resultados” (23%). No que diz respeito aos diferentes campos de análise, a expressão mais elevada corresponde à dimensão “Práticas de Ensino” (21%), seguida de “Resultados Académicos”, “Autoavaliação e Melhoria”, e “Planeamento e Articulação”, com valores entre os 14% e os 15%.

Estes resultados aparentam alguma inconsistência, i.e., boas classificações em áreas como liderança e serviço educativo deveriam conduzir a igualmente boas classificações no que respeita aos resultados das escolas. Aliás, na menção aos pontos de melhoria, o domínio “Resultados” aparece como o menos referido, o que nos parece uma estranha constatação.

Caberá então a cada escola interpretar os resultados da AE, bem como estas aparentes inconsistências, para delas extrair um efetivo caminho de melhoria – no fundo, desencadear um processo de autoavaliação, ou visitar o que existe em curso.

Aliás, num estudo realizado pela IGEC, em 2010, verificou-se que algumas escolas teriam adotado práticas de revisão dos seus processos de avaliação interna e instituído planos de melhoria a partir dos aspetos identificados na avaliação externa (IGE, 2010:61).

Embora a IGEC não induza um modelo de autoavaliação específico, pretende-se de facto que a avaliação externa seja consequente e se traduza numa melhoria efetiva de cada escola, “e na linha da Recomendação n.º 1/2011 do Conselho Nacional de

³⁷ Até 2011, eram cinco os domínios de avaliação: (i) resultados, (ii) prestação do serviço educativo, (iii) organização e gestão escolar, (iv) liderança e (v) capacidade de autorregulação e melhoria da escola (IGE, 2010:95-100).

³⁸ “Os pontos fortes e as áreas de melhoria são referidos sob a forma de asserções que expressam, numa perspetiva estratégica, o que as equipas de avaliadores pretendem realçar. Nos 231 relatórios de escola, foram assinalados 1413 pontos fortes e 1161 áreas de melhoria. Estas asserções foram alvo de análise de conteúdo, utilizando-se como categorias e subcategorias de análise os domínios, campos de análise e referentes do Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas” (IGEC, 2013: 19).

Educação³⁹ ficou definida, neste segundo ciclo, a obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria na sequência da avaliação externa” (IGEC, 2013:9-16).

Os dois processos de avaliação estão pois conceptualmente, e cada vez mais na prática, relacionados.

2.2.2. Avaliação Interna

A avaliação interna tem, na sua génese, uma lógica diferente: procura dar resposta a um desígnio de melhoria interno, impulsionado pelos intervenientes da própria escola.

Do ponto de vista da execução, há dois grandes grupos de modelos de autoavaliação, que se distinguem pelo modo como é concebida, no essencial, a organização escolar (Alaiz, 2007):

- modelos estruturados, aplicáveis quando a escola é entendida como uma organização com muitas semelhanças com quaisquer outras organizações, em particular as empresariais, pelo que os modelos aí utilizados são transponíveis, embora sujeitos a algumas adaptações. Destes, é exemplo a CAF (*Common Assessment Framework*). Os modelos estruturados apresentam vantagens de aplicação, na medida em que estão “prontos a usar”, tendo já sido testados em outras organizações e, muitas vezes, também em escolas. Geralmente são acompanhados por equipas de “consultores” que atuam como coadjuvantes ao processo de melhoria contínua.
- modelos abertos, no caso em que se entende a escola como uma realidade específica que exige modelos também específicos ou mesmo construídos à medida. São exemplo os modelos que seguem, adequando o guião da IGEC. Os modelos abertos têm a vantagem de obrigar a uma reflexão de fundo sobre a avaliação em si mesma, no decurso do seu desenho, método, definição de objetivos e *outputs* a obter.

³⁹ O Conselho Nacional de Educação apontou algumas recomendações prioritárias para o aperfeiçoamento do modelo em vigor até 2011, que foram de alguma forma incorporadas neste novo referencial, designadamente (CNE nº4, 2011):

- a importância da consolidação de uma cultura de avaliação das escolas enquanto organizações;
- a necessidade de não limitar o alcance do exercício de avaliação à prestação de contas, reforçando a dimensão de melhoria;

Envolvem os próprios intervenientes – vinculando-os ao processo – que, desta forma, não sentem a metodologia como uma imposição limitadora, mas antes uma “forma feita à medida” da realidade escola.

Nas escolas portuguesas não é conhecida a prevalência destes dois tipos de modelos. Sabe-se no entanto que, no caso dos modelos estruturados, são adotadas sobretudo soluções como⁴⁰:

- EFQM⁴¹ (*European Foundation for Quality Management*): uma metodologia que analisa holisticamente o desempenho da organização a partir da análise: dos meios (nos quais se incluem a liderança, as pessoas, as políticas e estratégias, os recursos e os processos), dos resultados (abarcando a satisfação dos trabalhadores, a satisfação dos clientes, o impacto na sociedade e os resultados de negócio) e da capacidade de inovação e aprendizagem da própria organização. Este modelo foi adaptado aos serviços públicos europeus sob a designação de CAF (*Common Assessment Framework*) e está a ser aplicado, em Portugal, em articulação com o SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública);
- CIPP (Contexto, Input, Processo e Produto): modelo de avaliação que considera a variável “contexto” como parte da análise, fortemente condicionadora dos resultados. Em Portugal, uma exemplo da aplicação deste modelo é o Programa AVES⁴², uma inciativa da Fundação Manuel Leão, que propõe uma metodologia de avaliação baseada no cálculo do “Valor Acrescentado da escola”, ou seja, quanto do que os alunos aprendem é imputável ao trabalho daquela escola em concreto e não ao simples facto de andarem numa escola. Funda-se em princípios como: (i) formalização, isto é, preocupação em fornecer à escola informação relevante e contextualizada sobre a sua situação e pontos a melhorar, (ii) longitudinalidade, no

• a publicitação dos resultados da avaliação.

⁴⁰ Listagem não exaustiva. Outros projetos e programas foram adotados pelas escolas, dos quais são exemplo: (i) o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), dispositivo de fomento à autoavaliação desenvolvido no âmbito PEPT – Programa Educação para Todos e (ii) o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), uma iniciativa da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, na sequência dos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (Azevedo, 2007).

⁴¹ Mais informação em <http://ww1.efqm.org/en/>

⁴² Mais informação em <http://www.fmleao.pt/ficheiros/ProgramaAVES.pdf>

sentido de revelar tendências ao longo do tempo, (iii) “valor acrescentado”, integrando as realidades de partida de cada escola na avaliação dos resultados no final de ciclo, (iv) articulação com autoavaliação, uma vez que é às equipas da escola que cabe a análise de resultados e, (v) participação voluntária;

- NP EN ISO 9000⁴³: sistema de Gestão da Qualidade aplicado às escolas, cuja implementação obriga à adoção de métodos de trabalho, de planeamento, realização e controlo das atividades. Deste processo resulta, como subproduto, a identificação de pontos fortes e fracos da organização, a partir dos quais se estabelecem planos de ações promovendo a melhoria das escolas de forma contínua e sustentada. Apesar de ser apoiado pela intervenção de agentes externos à escola, tem sido entendido como sistema de avaliação interna.

Tratando-se a avaliação interna uma opção autónoma de cada escola, não existem dados oficiais coligidos sobre a prevalência destes dois tipos de modelos e respetivos referenciais. Como tal, também não existem dados oficiais globais quanto à eficácia da avaliação interna⁴⁴.

No entanto, pode inferir-se dos resultados da AE, assim como de outras experiências no terreno (Santos *et al*, 2009:158), alguma facilidade em realizar uma primeira fase de diagnóstico e uma maior dificuldade em passar dessa a uma efetiva mudança no terreno.

2.3. Outras alavancas de mudança nas escolas

Mas, para além da avaliação, existem nas escolas portuguesas muitas outras “alavancas” promotoras da mudança que têm como objetivo a melhoria do desempenho da escola.

Não pretendendo ser exaustivos, elencaremos de entre elas um conjunto que nos parece ser representativo:

⁴³ Mais informação em <http://www.ipq.pt/>

Promoção de Lideranças Eficazes

- Programa “Líderes inovadores”⁴⁵: um programa de formação promovido pela *Microsoft Education*, em parceria com o Ministério da Educação, com o objetivo de capacitar os diretores das escolas na implementação de uma mudança e proporcionar uma visão de futuro nas instituições que lideram. Através do desenvolvimento de planos de melhoria, e sob a tutoria de líderes empresariais, pretende-se com este programa que os diretores desenvolvam competências de gestão e liderança e promovam a inovação e a melhoria de performance das suas escolas.
- Programa “Escolas de Futuro”⁴⁶: promovido pela Associação Empresários pela Inclusão Social (EPIS), trata-se de um projeto de transformação de lideranças, protagonizado pelos diretores das escolas durante o seu mandato de quatro anos, acompanhado, em proximidade, com uma dimensão de *coaching* e formação e com uma preocupação de articulação com os próprios processos do Ministério da Educação. A EPIS desenvolveu uma metodologia de trabalho (baseada no conceito de *balanced scorecard*) em quatro fases, sustentada numa aplicação informática, através da qual as escolas são orientadas pelo programa de melhoria contínua.

Combate ao Insucesso Escolar

- “Programa Mais Sucesso Escolar” (PMSE)⁴⁷, desdobrado nas iniciativas “Fénix” e “Turma Mais” e patrocinado pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades – desenvolve modelos de segmentação dinâmica de alunos em disciplinas nucleares, tendo por base o desempenho escolar passado. O PMSE foi estruturado a partir de duas experiências de sucesso em escolas públicas: Agrupamento de Beiriz, Póvoa do Varzim (Fénix) e Escola Secundária com 3.º Ciclo da Rainha Santa Isabel, Estremoz (Turma Mais), e está em curso em cerca

⁴⁴ Embora existam inúmeras dissertações – de Mestrado e Doutoramento – abordando o tema, quer do ponto de vista conceptual sobre os diferentes modelos, quer do ponto de vista de casos de estudo.

⁴⁵ Mais informação em <http://www.microsoft.com/Portugal/educacao/Home.aspx>

⁴⁶ Mais informação em http://www.epis.pt/epis/boas_praticas.php

⁴⁷ Mais informação em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=108>

de 123 agrupamentos de escolas que a ele concorreram (67 com a metodologia Turma Mais, 46 com o projeto Fénix e 10 com modelos híbridos).

- Planos de Recuperação, instituídos pelo Despacho n.º50 – 2005, visam instituir mecanismos precoces de atuação, criando a obrigatoriedade de, pelo menos depois de conhecidos os resultados do 1º período, serem estabelecidos planos de trabalho suplementar para os alunos com sinais de fragilidade nas aprendizagens ou com classificação negativa (Rodrigues, 2010:179).
- Plano de Ação para a Matemática (PAM)⁴⁸ – tutelado pelo Ministério da Educação, procura promover a melhoria aos resultados a matemática no 2.º e 3.º Ciclos, promovendo estratégias inovadoras de ensino e um forte programa de formação de professores em associação com várias universidades.
- Plano Nacional de Leitura (PNL)⁴⁹, criado em junho de 2006 pelo Ministério da Educação, Cultura e Assuntos Parlamentares, visa a promoção da leitura, tendo em conta os níveis de literacia da população em geral e, em particular, dos jovens, significativamente inferiores à média europeia (Rodrigues, 2010:194). Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura.
- Rede de mediadores para o sucesso escolar – promovida pela Associação EPIS, visa combater o insucesso e o abandono escolares no 3.º ciclo através da prevenção e da remediação de fatores de risco dos alunos e famílias, da promoção de fatores de proteção e da indução de fatores externos de sucesso nas organizações escolares. Para esse fim, foi desenvolvida uma metodologia de mediação, focada em alunos que, de modo sistematicamente comprovado, constituíam “casos de risco” em termos de sucesso escolar e em que as metodologias educacionais se apresentavam como potencialmente eficazes (Bessa, 2011: 14).

⁴⁸ Mais informação em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=29>

Combate ao Abandono Escolar:

- Territórios de Intervenção Prioritária, TEIP⁵⁰ – foi inicialmente lançado em 1996 como o primeiro programa de políticas territoriais de intervenção prioritária, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos desfavorecidos. Em 2006 esta iniciativa foi retomada, através do Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, TEIP2, e, em 2008, alargada a novas escolas. Dada a influência que os contextos em que as escolas se inserem têm sobre o sucesso dos alunos, e constatando-se que em zonas económica e/ou socialmente mais degradadas o sucesso educativo se situa abaixo da média nacional (Rodrigues, 2013:127), este programa definiu como objetivos centrais a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo e o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema.
- Cursos de Educação e Formação (CEF) – destinados a jovens com idades entre os 15 anos e os 23 anos em risco de abandonar o sistema regular de ensino. Permitem o prosseguimento de estudos, através de um currículo especializado numa área técnica, privilegiando a inserção na vida ativa.
- PETI/PIEF⁵¹ – O Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil – PETI foi criado em Março de 2004 sob a dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e desenvolve, entre outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação – PIEF. O PIEF foi criado por despacho conjunto dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social constituindo-se como uma medida de “última linha”, à qual os jovens e suas famílias podem aderir, depois de esgotadas outras opções existentes quer no sistema educativo quer na formação profissional (Bessa, 2010: 10).

⁴⁹ Mais informação em

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php?f23b3df742bb9fbf6bbf30a05150ac19>

⁵⁰ Mais informação em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/teip/>

⁵¹ Mais informação em: <http://www.peti.gov.pt/default.asp>

2.4. Alguns indicadores de desempenho das escolas portuguesas

Para que o retrato fique completo, é importante perceber qual a situação das escolas portuguesas, dado o seu enquadramento de governança e os mecanismos disponíveis para a melhoria.

Para tal, percorreremos alguns indicadores⁵² – de abandono, (in)sucesso e comparativos internacionais – no sentido de clarificar uma sintomatologia que podemos relacionar com uma necessidade persistente de mudança/melhoria, ou, visto de outro prisma, que é passível de associação a algum grau de *stuckness*, pese embora todo o seu trabalho a ser realizado nas escolas.

Indicadores de abandono escolar:

Tabela 1: População (%) entre os 18 e os 24 anos que não se encontra a frequentar o sistema de educação e formação e obteve no máximo o 3.º ciclo do Ensino Básico

	Homens e Mulheres					
	2001	-	2008	2009	2010	2011
UE 27	17,2 ⁽⁵²⁾		14,9	14,4	14,1	13,5
Zona Euro (16 países)	19,1		16,5	15,9	15,6	14,7
Alemanha	12,3		11,8	11,1	11,9	11,5
Dinamarca	9,2		12,5	11,3	11,0	9,6
Eslováquia	-		6,0	4,9	4,7	5,0
Espanha	29,7		31,9	31,2	28,4	26,5
Finlândia	9,5		9,8	9,9	10,3	9,8
França	13,5		11,5	12,2	12,6	12,0
Grécia	17,1		14,8	14,5	13,7	13,1
Irlanda	-		11,3	11,6	11,4	10,6
Itália	25,9		19,7	19,2	18,8	18,2
Hungria	13,1		11,7	11,2	10,5	11,2
Polónia	7,4		5,0	5,3	5,4	5,6
Portugal	44,2		35,4	31,2	28,7	23,2
Reino Unido	17,8		17,0	15,7	14,9	15,0
Roménia	21,7		15,9	16,6	18,4	17,5

Fonte: CNE- Estado da Educação 2012 (Eurostat)

⁵² Sem qualquer pretensão de fazer uma análise exaustiva que escaparia ao âmbito desta dissertação.

Tabela 2: População (%) que completou pelo menos o Ensino Secundário (12.º ano), no grupo de idade 20-24 anos

	Homens e Mulheres						
	2001	2006	2007	2008	2009	2010	2011
UE 27	76,6	77,9	78,1	78,4	78,6	79,0	79,5
Alemanha	73,6	71,9	72,9	74,1	73,7	74,4	75,8
Dinamarca	78,4	77,4	69,4	68,9	69,9	68,6	70,0
Eslováquia	94,4	91,5	91,3	92,3	93,3	93,2	93,3
Espanha	65,0	61,6	61,1	60,0	59,9	61,2	61,7
Finlândia	86,1	84,7	86,5	86,2	85,1	84,2	85,4
França	81,8	83,3	82,4	83,8	83,6	83,2	83,8
Grécia	80,2	81,0	82,1	82,1	82,2	83,4	83,6
Hungria	84,7	82,9	84,0	83,6	84,0	84,0	83,3
Irlanda	83,9	85,8	86,8	87,7	86,4	86,5	86,9
Itália	67,9	75,5	76,3	76,5	76,3	76,3	76,9
Polónia	89,7	91,7	91,6	91,3	91,3	91,1	90,0
Portugal	44,4	49,6	53,4	54,3	55,5	58,7	64,4
Reino Unido	76,9	78,8	78,1	78,2	79,3	80,4	80,1
Roménia	77,3	77,2	77,4	78,3	78,3	78,2	79,6

Fonte: CNE- Estado da Educação 2012 (Eurostat)

Apesar de se registarem progressos assinaláveis na prevenção do abandono precoce, i.e., saídas do sistema sem qualificação de nível secundário – evolução à qual não terá sido alheia a panóplia de medidas acima referidas, entre outras – mantém-se ainda um atraso considerável em relação à média da UE27.

Também no que respeita ao abandono escolar, ao nível do secundário Portugal tem ainda um longo caminho a percorrer, exigindo-se uma “*intervenção concertada sobre os fatores que o determinam e que segundo a investigação incluem o nível de escolaridade dos pais (elevação da qualificação dos adultos), a condição socioeconómica e cultural (medidas de compensação económica) e a adequação do processo de ensino e aprendizagem (medidas de discriminação positiva e práticas docentes promotoras do sucesso de todos)*” (CNE: 2013:152).

Indicadores de (in)sucesso escolar

Um dos critérios mais relevantes para a aferição do desempenho do sistema educativo é o sucesso escolar. A “taxa de retenção e desistência” é o indicador habitualmente utilizado nas estatísticas oficiais para o aferir.

De acordo com a informação disponibilizada pelo Gabinete de Estudos e Planeamento da Educação (GEPE)⁵³, verifica-se uma tendência de redução generalizada das taxas de retenção e desistência.

Tabela 3: Taxa de retenção e desistência por ciclo de ensino (%)

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2005/2005	2004/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010
1º Ciclo	8,7	8,7	7,6	6,5	5,6	4,7	4,2	3,8	3,7	3,8
2º Ciclo	13,0	15,9	15,1	14,3	13,4	11,4	11,2	8,4	8,1	8,1
3º Ciclo	18,7	19,8	19,6	18,5	20,6	20,5	19,9	14,7	14,9	14,4
E. Básico	13,0	14,0	13,2	12,2	12,2	11,4	10,8	8,3	8,2	8,2
E. Secundário	40,2	38,3	34,2	34,7	33,0	31,7	25,9	22,0	20,1	20,6

Fonte: GEPE, ensino público.

O 1.º Ciclo é aquele em que se registam os valores mais baixos da última década, com quebras na ordem dos 60% em relação ao ano letivo de 2000/2001, embora persistam ainda 3,8% de insucesso.

No que respeita ao 2.º Ciclo, a taxa de retenção e desistência tem vindo a decrescer ininterruptamente desde 2002/2003, mas sempre num patamar substancialmente mais elevado do que no 1º Ciclo.

Embora acompanhando a tendência generalizada de decréscimo, no 3.º Ciclo o insucesso atinge o valor mais elevado do, até agora, designado ensino básico, situando-se em 14,4%, no ano letivo de 2009/10.

No ensino secundário, que é atualmente também um ciclo obrigatório, a situação é ainda mais grave. Este é o nível de ensino que apresenta valores mais elevados de insucesso, fixando-se em 20,6% no ano letivo de 2009/10.

Indicadores internacionais

Centraremos a nossa atenção no seguinte conjunto de referenciais: (i) resultados escolares (PISA, PIRLS, TIMSS), (ii) financiamento e (iii) metas da União Europeia (EU).

Indicadores internacionais – resultados:

- O *Programme for International Student Assessment* (PISA), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), avalia as competências básicas nos domínios considerados essenciais: Leitura, Matemática e Ciências.
 - Entre 2006 e 2009 verificaram-se progressos consideráveis nos resultados, sendo Portugal o segundo país que mais progrediu em ciências e o quarto país que mais progrediu em leitura e em matemática.
 - No PISA 2009, Portugal encontrou-se no grupo de países que atingiram a média da OCDE. Deste conjunto fazem ainda parte o Reino Unido, a Dinamarca, a Suécia, a Alemanha, a França, a Irlanda e a Hungria;
 - Os progressos verificados deveram-se ao facto de aumentar entre 1,3 pontos (ciências) e 3,6 pontos (leitura e matemática) a percentagem de alunos com resultados dos níveis mais elevados (níveis 5 e 6) e também à redução de 7 a 9 pontos quanto à percentagem de alunos com resultados nos níveis mais baixos (níveis 1 e abaixo de 1);
 - Ainda assim, em 2009, Portugal situou-se na 21.^a posição, no conjunto de 33 países da OCDE que participaram no estudo.
- O *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) avalia a compreensão da leitura no 4.º e 8.º ano de escolaridade, em intervalos de cinco anos. Portugal participou pela primeira vez em 2011 e apenas com alunos de 4º ano.
 - Os alunos portugueses atingiram uma pontuação média de 541 pontos (escala de 0-1000), o que colocou Portugal no 13º lugar do elenco de pontuações obtidas pelos 45 países participantes, ex-aequo com Israel,

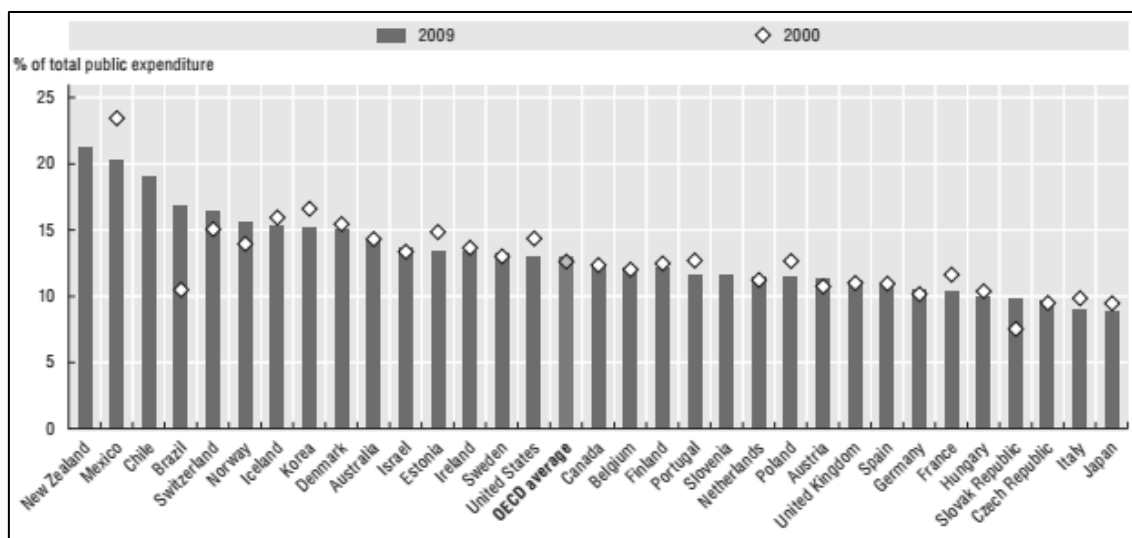
⁵³ Mais informação em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/89.html>

Itália e Alemanha, e sem diferença estatística em relação à Holanda, República Checa e Suécia (CNE, 2012: 142).

- O *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2011* é o 5.º Ciclo da avaliação internacional de resultados de aprendizagem em Matemática e Ciências no 4.º e 8.º anos de escolaridade, realizada em intervalos de quatro. Portugal participou no primeiro ciclo e no quinto, apenas com alunos de 4.º ano.
 - Em 2011, os alunos portugueses atingiram uma média de 532 pontos (escala de 0-1000), o que os posiciona em 14.º lugar na ordenação das pontuações médias obtidas pelos 50 países que participaram nesta avaliação, sem diferença estatisticamente significativa em relação à Dinamarca (12.º), Lituânia (13.º), Alemanha (15.º) e Irlanda (16.º);
 - Comparando com o desempenho de 1995 em que obteve uma pontuação média de 442, significativamente abaixo do ponto central da escala, Portugal é o país que mais evoluiu neste período de 16 anos (90 pontos), seguido de Inglaterra (58), Eslovénia (51), Hong Kong SAR (45) e Irão (44).

Indicadores internacionais – financiamento:

Figura 1: Evolução da Despesa Pública em educação em percentagem da Despesa Pública total



Fonte: OCDE- Education at a Glance 2012

Portugal regista uma percentagem de despesa pública atribuída à educação em linha com a média da OCDE, comparável à de países como o Canadá ou a Finlândia, tradicionalmente *best in class* em testes internacionais, como é o caso do PISA.

Registamos apenas que a questão da despesa em educação não terá tanto que ver com a percentagem que o Estado investe, mas talvez mais com a eficácia desse investimento, designadamente com a sua canalização para pontos críticos do sistema e das escolas.

Indicadores internacionais – metas UE:

Importa ainda ter em conta o enquadramento europeu no que respeita aos grandes desafios da educação. A Estratégia Europeia 2020 aponta várias metas para os países Europeus, incluindo Portugal:

Tabela 4: Indicadores de Educação e Metas 2020- Portugal

	Portugal		Média Europeia		Objetivo 2020
	2006	2011	2006	2011	
Abandono precoce (18-24 anos)	39,1%	23,2%	15,5%	13,5%	10,0%
Grau de nível superior (30-34 anos)	18,4%	26,1%	28,9%	34,6%	40,0%
Educação de infância (4 anos)	86,8%	89,3%	89,3%	92,3%	95,0%
Tx de Empregabilidade de licenciados (20- 34 anos)	82,9%	76,0%	79,0%	77,2%	82,0%
Aprendizagem ao Longo da Vida (25-64 anos)	4,2%	11,6%	9,5%	8,9%	15,0%
Competências Base (Low achievers- nível 1 PISA)					
Lingua Materna	24,9%	17,6%	23,1%	19,6%	15,0%
Matemática	30,7%	23,7%	24,0%	22,2%	15,0%
Ciências	24,5%	16,5%	20,3%	17,7%	15,0%

Fonte: Comissão Europeia – “Rethinking Education”

Embora Portugal apresente ainda um desempenho abaixo ou próximo da média europeia em muitos dos indicadores, têm sido feitos progressos consistentes a nível nacional – como de resto verificamos acima. As principais linhas de trabalho terão que continuar a ser: a melhoria do sucesso educativo, o combate ao abandono escolar precoce, o reforço da formação profissional no secundário e a qualificação de adultos através de programas de formação ao longo da vida.

2.5. Conclusões

Nas escolas estatais portuguesas vigora atualmente um modelo de governança que trouxe grandes diferenças face ao anterior, particularmente no que respeita à figura do diretor de escola – agora um órgão unipessoal. Mas não houve ainda tempo suficiente para que esta mudança paradigmática fosse apropriada e potenciada na globalidades das escolas.

Por outro lado, as sucessivas alterações impostas pelo Ministério da Educação ao longo dos últimos anos, nomeadamente as que respeitam à agregação de escolas, têm causado perturbações adicionais ao processo de apreensão deste novo modelo de liderança, responsabilidade e *accountability*. Desta forma, o foco de atenção das lideranças tem incidido fortemente na aplicação destes normativos e na consequente estabilização das organizações escolares.

Mantêm-se nas escolas estatais portuguesas mecanismos e programas que, por via de diagnósticos internos ou externos, estimulam a consciência da necessidade de melhoria a diferentes níveis: seja a avaliação de escolas em si mesma, sejam programas de capacitação de lideranças, de combate ao abandono e ao insucesso escolar.

As estatísticas nacionais da educação têm vindo a refletir uma evolução positiva dos indicadores ao longo dos últimos anos. Em bom rigor, ao longo da última década têm vindo a ser desenvolvidas iniciativas que terão contribuído, em alguma medida, para os resultados agora obtidos, entre as quais, e de forma não exaustiva, podemos apontar:

- a já referida instituição de um novo modelo de gestão e de organização das escolas;
- o estabelecimento dos agrupamentos verticais;
- a instituição das provas de aferição para os 4.º e 6.º anos de escolaridade (agora exames nacionais) e exames nacionais para o 9.º ano e 12.º ano de escolaridade;
- a colocação plurianual de professores nas escolas;
- a implementação dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento;
- o alargamento da rede de Cursos de Educação e Formação e da oferta de ensino profissional no Secundário;
- o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

No entanto, tomando como referenciais quer as estatísticas oficiais do Ministério da Educação, quer os comparativos internacionais, quer as metas da EU, há ainda espaço para melhoria. Para atingir novos patamares de desempenho educativo, será necessário incluir, entre outros, metodologias comportamentais e atitudinais, de capacitação dos alunos, dos professores e das famílias.

As lideranças das escolas, a quem cabe desencadear e promover estas metodologias, recebem atualmente incentivos quase contraditórios: por um lado, o pesado normativo da tecnoestrutura que burocratiza a escola e a impede de se autonomizar e, por outro, diversos estímulos à autoaprendizagem e melhoria contínua.

Partindo desta dicotomia, a escola terá de colmatar os seus *gaps*. É com os seus recursos humanos – designadamente professores – sujeitos a esta tensão que a mudança se pode operar.

Estarão estes recursos humanos, particularmente os que asseguram estruturas de coordenação no terreno, capacitados para esta função específica de liderança e *roll-out* da mudança? E como garantir então que não ficam reféns do *stuckness* que esta duplicidade potencialmente lhes gera?

Responder a estas questões é também o objetivo do trabalho de campo desenvolvido e que em seguida apresentamos.

III. ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

Nesta secção começaremos por apresentar as opções metodológicas tomadas, bem como as escolas junto das quais foi realizado o trabalho de campo.

Recordemos que a questão central do estudo foi formulada nos seguintes termos: *Estarão as “estruturas de coordenação e supervisão” conscientes da sua função na gestão e, na prossecução da melhoria da escola – para além do seu papel como professores –, capacitadas para a levar a cabo?*

Como corolário desta surgem duas outras: (i) *e se não estiverem, de que tipo de capacitação necessitarão, sobre que dimensões e em que formato deverá ser desenvolvido?* e (ii) *como garantir que estas lideranças de terreno não ficam imobilizadas, reféns do stuckness que os incentivos a que estão sujeitas potencialmente lhes gera?*

Para responder a estas questões, realizou-se um estudo de caso sobre um programa de formação, a pormenorizar adiante, que decorreu em três escolas estatais com elementos destas estruturas de gestão – Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Diretores de Turma – e os seus superiores hierárquicos – Diretores de Escola.

1.1. Estudo de caso

O estudo de caso é uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos explorar, descrever ou explicar acontecimentos e contextos complexos (Yin, 1994: 14), nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Segundo Guba & Lincoln, o objetivo do estudo de caso é *“relatar os factos como sucederam, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso”* (Guba & Lincoln, 1994: 106).

A unidade de análise é outro dos fatores discriminantes desta metodologia: tipicamente, não se fixa num grupo ou num individuo mas num sistema dinâmico em que o foco

incide sobre alguns aspetos identificados como fundamentais para a compreensão desse sistema em estudo.

Embora seja uma metodologia comumente aceite nas ciências sociais, e em particular nas ciências de educação, apresenta alguns pontos menos consensuais, de entre os quais se destaca o tema da “legitimidade” da generalização dos resultados.

Yin é um dos autores que defende a possibilidade de generalização, afirmando existir uma diferença entre “generalização analítica” e “generalização estatística” (Yin, 1994: 68). O estudo de caso enquadra-se na primeira, relacionando as suas conclusões com um referencial teórico para alavancar a extrapolação. A generalização estatística é um processo inadequado para o estudo de caso porque assume que se tratam “amostras” de casos retirados de um universo mais lato, numa terminologia desajustada aos objetivos e desenho deste tipo de método.

No âmbito da presente dissertação, esta foi a metodologia escolhida e as razões são de duas ordens:

- ordem científica: a resposta à questão central de investigação acima enunciada implica justamente conceitos como “explorar” e “descrever”, no caso, a perceção dos coordenadores de departamento e dos coordenadores de diretores de turma da sua função de gestão, acrescida ao seu papel, bem assimilado, de professores. E “descrever” e “explicar” as dificuldades sentidas no exercício dessa função, seja por falta de consciência, preparação ou *guidance*. E, finalmente, procurar extrapolar, tendo em conta os referenciais teóricos apontados – quer sobre imagens da escola, quer sobre instrumentos de mudança, quer ainda sobre fatores de imobilismo –, as necessidades de capacitação destas lideranças para que se tornem atuantes.
- ordem prática: no processo de identificação das escolas nas quais realizar o trabalho de campo, fomos abordados por três diretores no sentido de realizar um programa de formação às suas lideranças intermédias, com o seguinte objetivo: “*O planeamento desta ação visa, num sentido muito genérico, combater de alguma forma as resistências e fragilidades que os colegas que assumem cargos de gestão intermédia evidenciam e possibilitar a troca de experiências e boas práticas neste domínio, por parte de atores de diferentes contextos organizacionais*” (citação do diretor da adiante designada Escola 1). O desenho desta ação de formação foi

construído e desenvolvido de acordo com esta dissertação, numa articulação, parecidos, ganhadora para ambas as partes.

1.2. Caracterização das escolas e participantes individuais

O estudo de caso decorreu nas escolas sob a responsabilidade dos diretores acima referidos. No entanto, foram verificados previamente alguns requisitos-chave, designadamente tratar-se de escolas:

- i. públicas estatais⁵⁴ – para garantir a prevalência do modelo de governança proposto na lei e uma definição de funções e um método de escolha das lideranças intermédias comuns entre todas as escolas;
- ii. com níveis de ensino abrangentes e comparáveis – para que, nas dinâmicas de grupo, houvesse lugar a uma afinidade de experiências e a uma perceção da realidade da escola como um todo;
- iii. com lideranças (diretores) empenhadas no processo de melhoria⁵⁵ – afirmando a consciência de ser necessário implicar as lideranças intermédias – capacitadas-no sucesso do processo;
- iv. na mesma zona geográfica – para poder realizar sessões conjuntas, com vista à partilha de questões e práticas e a promover dinâmicas mais enriquecedoras (menos enviesadas pela familiaridade e hábitos do quotidiano comum, dada a presença de elementos de outras escolas).

O estudo de caso decorreu pois em três escolas do Distrito de Lisboa, que de seguida descrevemos sumariamente:

Escola 1 (Agrupamento, Alhandra)

- Integra nove estabelecimentos de ensino, desde o jardim-de-infância até ao 3.º Ciclo.

⁵⁴ Relembramos aqui que utilizamos a expressão “*escola*” como sinónimo de “*estabelecimento público de educação*”, delimitada às escolas geridas pelo Estado – estatais- e identificadora do objeto de análise, independentemente da concretização do conceito ser variável segundo diferentes critérios, designadamente, quanto à abrangência - centro educativo, escola não agrupada ou agrupamento vertical de escolas.

- Tem 1.400 alunos, destacando-se a existência de grandes dificuldades económicas e sociais, o que se reflete no elevado número de alunos apoiado, anualmente, pelos serviços de ação social escolar;
- Conta com 140 docentes, sendo 81% do quadro de escola.
- Concluiu a avaliação interna (CAF) em 2012 e foi sujeita a avaliação externa em 2009.

Escola 2 (Agrupamento, Vila Franca de Xira):

- Integra oito estabelecimentos de ensino, desde o jardim-de-infância até ao secundário.
- Tem 1.800 alunos no regime diurno e 330 no ensino noturno (Educação e Formação de Adultos – EFA), dos quais 40% beneficiam da ação social escolar. A população discente apresenta uma grande heterogeneidade e é maioritariamente originária da classe média, cujos encarregados de educação têm um nível de escolarização médio/baixo;
- Conta com 190 professores, dos quais 66% são do quadro de escola.
- Foi realizada, em 2012, uma avaliação interna⁵⁶ tendo por base a CAF & *Balanced Scorecard* – BSC.

Escola 3 (Agrupamento, Castanheira do Ribatejo):

- Integra sete estabelecimentos de ensino, desde o jardim-de-infância até ao 3.º Ciclo.
- Tem 1.030 alunos, dos quais 41% beneficiam da ação social escolar;
- O corpo docente é composto por 110 professores, dos quais 46% são do quadro de escola;
- Foi levada a cabo uma avaliação externa em 2010⁵⁷.

⁵⁵ Os três diretores em questão decidiram a necessidade da ação de formação acima mencionada, como consequência da sua participação no programa “Líderes inovadores” e dos processos de autoavaliação desenvolvidos nas escolas.

⁵⁶ Não fazemos menção ao relatório da avaliação externa na medida em que esta ocorreu em 2007, muito antes da agregação atual (2010), não tendo por isso significado relevante para a presente análise.

⁵⁷ Esta escola não tem ainda uma autoavaliação estruturada enquanto tal, monitorizando a atividade através de um Observatório de Qualidade.

Os participantes no estudo de caso foram as lideranças – diretores de escola, coordenadores de departamento e coordenadores de diretores de turma – numa composição indicada pelas próprias escolas e marcada quer pelas necessidades de capacitação, quer pela adesão dos perfis selecionados para o programa de formação.

A distribuição final é a apresentada na tabela abaixo:

Tabela 5: Distribuição de perfis e escolas

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Diretor de Escola (DE)	1	1	1
Coordenador de Departamento (CD)	6	5	7
Coordenador de Diretores de Turma (CDT)	2	3	2
Total (28)	9	9	10

Os três diretores estavam em funções de direção há mais de 10 anos nestes mesmos agrupamentos.

Quanto aos coordenadores, quer CD quer CDT, verificou-se que:

- Todos, sem exceção, eram quadros de escola, ou seja, estavam efetivos nas respetivas escolas;
- Eram todos professores experientes, com um mínimo de 10 e máximo de 33 anos de serviço – média de 26 anos de serviço;
- Todos exerciam funções de coordenação há mais de um ano letivo, com um mínimo de 2 e um máximo de 16 anos de experiência – média de 10 anos de experiência em funções de coordenação.

2. Recolha de dados

Os dados recolhidos para o presente trabalho são de duas naturezas:

- Dados primários, cuja recolha decorreu no período de preparação e realização do programa de formação, entre novembro de 2011 e novembro de 2012;
- Dados secundários, coligidos entre abril e junho de 2013.

Os primeiros são necessariamente mais relevantes, constituindo a matéria do estudo de caso em si mesmo, e serão descritos em pormenor no subcapítulo seguinte.

Os segundos serviram apenas como contextualização e abrangem documentos como “Projeto Educativo”, “Plano de Intervenção do Diretor”, “Relatório de Autoavaliação” e “Relatório de Avaliação Externa”.

2.1. Guião e procedimento

Como explicitado acima, o estudo de caso incide sobre o programa de formação levado a cabo entre novembro de 2011 e novembro de 2012, como resultado do convite inicial lançado pelos diretores das três escolas.

O cronograma e conteúdo dos momentos de recolha de informação foi o seguinte:

- A. Reunião de *briefing* com o diretor da escola 1 (16 de novembro de 2011, Escola 1), seguindo uma lógica de “entrevista não estruturada”, em que os objetivos foram: (i) conhecer as preocupações dos diretores no que respeita ao papel das suas lideranças intermédias, (ii) formular os objetivos do programa de formação e (iii) definir conjuntamente um primeiro roteiro da metodologia da capacitação (que acabou por sofrer alguns ajustes no decorrer do programa, para melhor cumprir os objetivos fixados).

- B. Aplicação de questionário individual aos 25 participantes, excluindo diretores (3 de janeiro de 2012), no sentido de: (i) registar a sua função, (ii) aferir a sua perceção sobre a escola e (iii) aferir a auto-perceção do seu contributo no âmbito da sua função.

- C. Programa de Formação:
 - 1. Sessão 1 (31 de janeiro de 2012, Escola 1) – dinâmicas em sala com os seguintes objetivos:
 - i. Debate sobre os papéis dos CDT/CD;
 - ii. Partilha de experiências de exercício das funções de CDT /CD e identificação dos principais problemas com que estes se deparam;
 - iii. Proposta de tarefas a realizar *on the job*, entre sessões, no sentido de uma experiência mais consciente do desempenho da função.
 - 2. Sessão 2 (10 de fevereiro de 2012, Escola 1) – dinâmicas em sala com vista a:

- i. Partilha das aprendizagens realizadas entre sessões, com base nas tarefas e metodologias propostas;
 - ii. Formulação de quadro-síntese dos papéis dos CDT/CD (“*job description* vivida”, i.e., para além do previsto na lei);
 - iii. Apresentação de metodologia para trabalhar os problemas elencados em ordem à melhoria da escola;
 - iv. Proposta de tarefas a realizar *on the job*, entre sessões, no sentido da formulação eficaz de um objetivo e do respetivo plano de melhoria.
3. Sessão 3 (17 de abril de 2012, Escola 1) – dinâmicas em sala com os objetivos de:
- i. Recordatório das aprendizagens realizadas a partir das experiências de todos e de cada um;
 - ii. Partilha dos resultados de aplicação da metodologia de melhoria;
 - iii. Treino de algumas ferramentas – de liderança situacional e processo de gestão de uma reunião – para utilização no quotidiano, no sentido de aumentar competências e procurar processos diferentes para a resolução dos mesmos problemas.

D. Reunião final de *debriefing* com diretores das três escolas (12 de novembro de 2012, Escola 1), seguindo uma lógica de “entrevista semiestruturada”, em que os objetivos foram: (i) dar a conhecer as conclusões retiradas ao longo do programa de formação/capacitação e (ii) avaliar o cumprimento das expectativas iniciais e o que ficou aquém dessas.

2.2. Atividades e materiais propostos

Foi desenvolvida uma série de estratégias para tentar concretizar os objetivos deste estudo. Listamos em seguida todas as atividades e os materiais propostos, de acordo com a planificação acima referida:

A. **Reunião de *briefing*** com diretor da escola 1: tendo em conta que se tratou de uma “entrevista não estruturada”, não foram preparados previamente quaisquer materiais específicos. Por essa razão, esta reunião será apenas tratada do ponto de vista de resultados, no subcapítulo seguinte.

B. **Questionário** de aplicação individual aos 25 participantes (Figura 2): enviado e recebido por correio eletrónico e tratado de forma anónima.

Figura 2: Questionário prévio – CD/CDT

SESSÃO DE REFLEXÃO E TRABALHO INTER-AGRUPAMENTOS	
Lideranças e gestão de equipas	
<p>Este questionário pretende ajudar à preparação da primeira sessão presencial de trabalho, permitindo formular as questões que são mais relevantes e que, por essa razão, deverão alvo de discussão e partilha.</p> <p>Agradecemos o envio das respostas, até ao dia 9 de Janeiro para arbessa@gmail.com</p>	
1- Em que agrupamento trabalha?	
Agrupamento 1	<input type="text"/>
Agrupamento 2	<input type="text"/>
Agrupamento 3	<input type="text"/>
2- Qual função de gestão que exerce na escola?	
Coordenador de Diretor de Turma	<input type="text"/>
Coordenador de Departamento	<input type="text"/>
Outra. Qual?	<input type="text"/>
3- No contexto da missão das escolas (DL 75/2008, CAP I art.º 4º) – promover sucesso escolar, equidade social, condições de desenvolvimento pessoal, ...	
3.1- Em que medida considera que a sua escola cumpre a sua missão, de 0 a 10 (10=totalmente)?	<input type="text"/>
3.2- Quais são as 3 principais dimensões (ou resultados) em que acha que a sua escola é particularmente forte?	
1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>
4- No contexto da função que exerce	
4.1- Como é que a área sob a sua coordenação, a actuar no seu melhor, contribuiria para a missão da escola?	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
4.2- Em que medida considera que a sua área cumpre esse potencial, de 0 a 10 (10=totalmente)?	<input type="text"/>
SESSÃO DE REFLEXÃO E TRABALHO INTER-AGRUPAMENTOS	
Lideranças e Gestão de equipas	
4.3- Quais são os 3 contributos mais importantes da área sob a sua coordenação para os resultados positivos da escola?	
1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>
4.4- E quais são os 3 principais desafios da área sob a sua coordenação para contribuir para melhorar os resultados da escola?	
1.	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>
5- O que tornaria a sessão de 31 verdadeiramente útil para si?	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
Obrigada.	

C. Programa de Formação:

1. Sessão 1:

i. Proposta de atividade individual –Figura 3

Figura 3: Papel do CD/CDT

O PAPEL DO DIRETOR DE TURMA / COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Olhando para a minha experiência como CDT ou CD (papel que tenho agora), recordo-me de uma situação em que me orgulho de ter liderado a resolução de um problema, que estava para além da “minha” sala de aula e em que foi fundamental envolver outras pessoas.

- Quando e onde foi esta situação?
- O QUÊ: que resultados alcancei? (observações concretas, tangíveis – o que se podia ver, ouvir, que demonstrava estes resultados?)
- COMO: o que fiz concretamente que marcou a diferença – individualmente e com as outras pessoas? (ações, pessoas concretas, como o fiz, em que momentos...) ...)
- IMPACTO: Como é que isto me fez sentir?

ii. Tarefas a realizar entre sessões – Figuras 4 e 5.

Figura 4: Tarefa 1

DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

Faço um diário que me permita ganhar clareza / consciência sobre a minha eficácia e preferências como CD/CDT (na qualidade de líder e gestor de equipa).

Perguntas a responder diariamente, de 1 a 9 de Fevereiro (10-15 minutos por dia):

- PRIORIDADES: a que assuntos dediquei hoje o meu tempo como CD / CDT, com que tipo de atividade (sozinho, reunião, conversa informal a dois) e durante quanto tempo?
- RESULTADOS: que progressos consegui hoje? Que resultados se materializaram?
- COMO: que estratégias tendo a usar para resolver os desafios que enfrento (p.ex., falar / adiar, resolver sozinho / pedir ajuda / mandar fazer) – o que resulta melhor e menos bem:
 - que estratégias usei hoje que me deram bons resultados?
 - e que estratégias usei que não deram os resultados que eu pretendia?
- SÍNTESE: O que aprendo hoje sobre a minha eficácia como líder e gestor de equipa?
 - o que faço bem e quero manter? E que vou fazer de modo diferente amanhã?

Figura 5: Tarefa 2

FEEDBACK

Peço *feedback* a 3 pessoas que me conheçam bem no desempenho do meu papel atual (CD /CDT) e pergunto-lhes:

- **PRIORIDADES:** a que assuntos mais dedica o/a ... o seu tempo como CD /CDT (na qualidade de líder e gestor de equipa) e com que tipo de atividade (sozinho, reunião, conversa informal a dois)?
- **RESULTADOS:** que resultados cria – quais os progressos mais marcantes que tem conseguido neste papel?
- **COMO:** que estratégias tende a usar para resolver os desafios que enfrenta (p.ex., falar / adiar, resolver sozinho / pedir ajuda / mandar fazer) – o que resulta melhor e menos bem:
 - que estratégias tende a usar com sucesso?
 - e que estratégias usa sem grande resultado?
- **SÍNTESE:** o que é mais marcante para si nesta pessoa enquanto CD/DT (na qualidade de líder e gestor de equipa)?
 - o que acha que faz particularmente bem e deve manter?
 - e que poderia fazer de modo diferente para ter mais impacto?

2. Sessão 2:

- i. Plenário de partilha das aprendizagens realizadas entre sessões, depois de síntese individual – Figura 6.

Figura 6: Síntese Individual: papel CD/CDT

O QUE APRENDI SOBRE MIM NA QUALIDADE DE LÍDER / GESTOR DE EQUIPA

Com o meu diário e o feedback que recebi...

- de que tomei maior consciência?
- quanto tempo passo globalmente a exercer a função de CD / CDT?
- divido esse tempo por que preocupações/tarefas?
- o que aprendi sobre as minhas principais qualidades / talentos / competências como líder / gestor de equipa? (Máximo de 3 respostas)
- o que aprendi sobre os meus principais desafios/opportunidades de desenvolvimento como líder / gestor de equipa? (Máximo 2 respostas)
- qual a principal dimensão que gostaria de melhorar? (Escolha apenas 1: ou fortalecer uma qualidade ou colmatar uma dificuldade)?

ii. Formulação de quadro síntese dos papéis dos CDT/CD – Figura 7.

Figura 7: Descrição de Funções dos CD/CDT (proposta inicial)

O PAPEL DO COORDENADOR DIRETORES DE TURMA / COORDENADOR DE DEPARTAMENTO							
1. DESCRIÇÃO GLOBAL DO PAPEL DE:	2. COMPETÊNCIAS-CHAVE (FAZER E SER)						
A quem responde hierarquicamente:	Técnicas (conhecimentos / fazer)						
Quem coordena:							
Valor acrescentado global deste papel (O que torna este papel único? Se este papel não existisse, o que faltaria e a quem?)	Liderança (fazer) Qualidades (ser)						
Visão (Como poderemos reconhecer o sucesso deste papel no longo prazo?)	3. REDE DE INFLUÊNCIA (RELAÇÕES FUNDAMENTAIS)						
Fóruns (Em que fóruns tem assento, e quais são as implicações para o papel?)	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
Tempo média por semana	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
Principais tarefas (máximo 5)							
Tempo (% do total)							

- iii. Apresentação de metodologia para trabalhar os problemas elencados em ordem à melhoria da escola (ver Figura 8).

Figura 8: M.A.P.A.

Y	Olhando para a realidade da minha escola, há situações que extravasam a "minha" sala de aula e que me preocupam no meu papel de Coordenador de Diretores de Turma / Coordenador de Departamento, e não consigo resolver sozinho. Escolho uma que me toque particularmente e cuja resolução gostaria de liderar, sabendo que posso ter algum grau de influência e que será possível ver alguns resultados até ao final do ano letivo:		
M E T A	Assunto: qual é o assunto que quero trabalhar?		
	Aspiração última Para quê? Que valor procuro trazer e para quem? (pode não depender só de mim)		
R E S U L T A D O	Imaginado que fui bem sucedido/a, no que está <u>sob o meu controlo</u> , como saberei que fiz um bom trabalho? Que evidência terei?		
	A G O R A	O que está a acontecer agora? Qual a realidade atual? O que é que já está alcançado e ainda não? Como sei? Quais as minhas principais dificuldades?	
P O S S I B I L I D A D E S		Que estratégias já foram tentadas? Quais tiveram melhores resultados?	
	Que outras opções poderia considerar? Se imaginar que cheguei lá, que ações foram decisivas / tiveram mais impacto?		
A Ç Ã O	O que vou efetivamente fazer e quando?	Ação concreta (FAZER)	Quando
	Quem pode ajudar-me (apoio e desafio)?		

3. Sessão 3:

- i. Treino de ferramentas: (i) de liderança situacional (Figura 9) e processo de gestão de uma reunião (Figura 10).

Figura 9: Guião de Entrevista com colaborador

<p>GUIÃO DE ENTREVISTA PARA ENTENDER PRONTIDÃO DO COLABORADOR</p> <ul style="list-style-type: none">• Empenhamento:<ul style="list-style-type: none">• para que resultados da escola mais gostaria de contribuir?• no passado, em que atividades sentiu mais orgulho, uma satisfação mais profunda / o que lhe deu mais alegria?• Competência:<ul style="list-style-type: none">• o que pensa saber fazer melhor?• o que louvaram as pessoas que lhe deram <i>feedback</i>?• Ação:<ul style="list-style-type: none">• em que áreas gostaria de contribuir, em que papel (contribuir com ideias, fazer acontecer), e com que disponibilidade (horário, número de horas)?
--

Figura 10: Regras de moderação de uma reunião

<p>REGRAS PARA A CONDUÇÃO EFICAZ DE UMA REUNIÃO</p> <ul style="list-style-type: none">• 5' : Definição do problema (dono do problema)<ul style="list-style-type: none">• que resultados procuro?• qual é a parte mais difícil para mim?• que ajuda quero deste grupo?• 3': Perguntas de clarificação ao dono do problema (grupo)• 3': Cada pessoa contribui (sem diálogo):<ul style="list-style-type: none">• o que já fiz / vi com sucesso?• que outras ideias tenho?• 10': Troca livre (todos)• 3': <i>Apport</i> de facilitador• 10': Próximos passos – ação individual

D. **Reunião final de *debriefing*** com diretores das três escolas: “entrevista semiestruturada”, com os seguinte tópicos: (i) recordatório de roteiro e partilha de materiais das diferentes sessões, (ii) partilha e discussão das conclusões e (iv) discussão sobre os caminhos a prosseguir.

3. Apresentação e análise dos dados

Da reunião inicial com os diretores tornou-se claro que as suas preocupações tinham origem no facto de as questões relacionadas com a liderança/gestão estarem ainda incipientemente compreendidas e, conseqüentemente, deficitariamente executadas pelas

suas estruturas intermédias, nomeadamente pelas coordenações de Departamento e pelas Coordenações de Direção de Turma.

Nesse contexto, desenhou-se o programa de formação, acima descrito, com o intuito de (i) formular e consciencializar, no concreto da sua atividade, quais as atribuições que estes perfis de gestão deveriam desempenhar, (ii) desenvolver e aplicar metodologias para a resolução eficiente e eficaz dos problemas identificados nas avaliações de escola e (iii) promover a partilha de práticas e o treino do trabalho em equipa.

O plano inicial sofreu alguns ajustes no decurso do próprio programa, em grande medida porque foi necessário mais tempo do que o previsto para a realização do primeiro objetivo, conforme explicitaremos adiante.

De seguida, apresentaremos os resultados deste roteiro e a análise que deles fizemos.

3.1. Ponto de partida

Como ponto de partida, entendemos ser necessário clarificar a visão das organizações sobre as suas lideranças intermédias, bem como a visão destas sobre as escolas nas quais atuam.

Começamos por procurar retratar – com base nos resultados dos relatórios de avaliação – a forma como, nestas organizações, é percebido o papel e o desempenho das lideranças intermédias (ver Tabela 6).

Tabela 6: As três escolas segundo a sua avaliação (interna e externa)

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
“Organização burocrática”	<ul style="list-style-type: none"> - “O órgão de gestão rentabiliza as capacidades de todos e cada um dos seus trabalhadores, o que propicia a criação de um bom clima institucional” (IGE). - “As lideranças funcionais refletem um conhecimento das suas atribuições e dinamismo na procura de integração das suas repostas” (IGE). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Os coordenadores de departamento asseguram, de forma articulada, o cumprimento das orientações do agrupamento”. - “Boa articulação entre os docentes da estrutura pedagógica intermédia, relativamente à circulação de informação”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Os responsáveis pelos diversos órgãos e estruturas conhecem as respetivas áreas de atuação. (...) Os coordenadores, enquanto lideranças intermédias, desempenham um papel importante na gestão das escolas, manifestando autonomia e capacidade de resolução de problemas”.

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
“Organização aprendente”	- “É necessária a criação de um plano de formação interna dirigido às lideranças intermédias” (avaliação interna).	- “Verifica-se alguma fragilidade das lideranças intermédias: pouco capazes de promover a iniciativa e o envolvimento de pares”. - “Promover encontros entre profissionais de diversos agrupamentos para partilha de experiências e valorização da inovação”.	- “A gestão dos recursos humanos é dos pontos fortes do agrupamento, marcada pela qualidade das interações pessoais e pelo conhecimento que a diretora tem dos vários profissionais”; - “O estilo de liderança da diretora contribui para a participação e responsabilização dos outros órgãos de gestão”.

Fonte: Relatórios de avaliação interna e externa das três escolas.

De um modo geral, a informação declarada ou registada nos relatórios de avaliação sugere um desempenho destas lideranças em linha com as expectativas genéricas estabelecidas na lei ou na *praxis* comum destas organizações “vivas”.

Portanto, como resultado da análise estrita destes documentos, dificilmente seríamos levados a perceber a prevalência de uma compreensão sub-ótima destas funções de gestão que, paradoxalmente, foi apontada precisamente pelos diretores das escolas e que veio a ser comprovada no âmbito do programa de formação – como explicitaremos adiante.

Este aparente paradoxo não é neutral do ponto de vista das suas consequências práticas. Por um lado, os relatórios de avaliação não sugerem um papel-chave para as lideranças intermédias, não incentivando, portanto, a necessidade de uma maior exigência de desempenho. Mas, por outro, as direções explicitam precisar destas estruturas melhor capacitadas para levar a cabo os processos de mudança. As lideranças intermédias recebem pois sinais contraditórios, num jogo de forças entre orientações da direção e documentos oficiais, em que não é evidente qual deve ter maior peso.

Procuramos depois concretizar o outro ponto de partida, respeitante à perceção das lideranças intermédias sobre o desempenho das escolas e sobre o seu contributo nesse âmbito.

Tabela 7: Questionário inicial (3.1 e 3.2)

Em que medida considera que a sua escola cumpre a sua missão, de 0 a 10 (10=totalmente)?		7,5	
Quais são as 3 principais dimensões (ou resultados) em que acha que a sua escola é particularmente forte?			
Promoção de igualdade de oport/equidade/des. pes.	22%	Oferta diversificada	4%
Promoção do sucesso escolar/prev. abandono	14%	Disciplina	5%
Bom ambiente/trabalho colaborativo/flexibil.	34%	Formação	4%
Envolvimento da comunidade/parcerias	12%		
Empenho dos profs	3%		
Aplicação novas tecnologias	3%		

(25 inquiridos no total)

De acordo com a informação patente na Tabela 7, a apreciação sobre escolas foi, em média, muito positiva (7,5) – em linha, aliás, com as conclusões globais dos relatórios de avaliação. Além disso, as dimensões identificadas como fortes foram coincidentes entre os participantes e “decalcadas” do disposto no DL n.º 75/2008⁵⁸ – o que não surpreende, tendo em conta que os projetos educativos das três escolas são, nessa matéria, pouco distintivos quer entre si, quer face à letra da lei.

⁵⁸ DL n.º 75/2008 de 22 de abril, artigo 4.º

Tabela 8: Questionário inicial (4.1 - 4.4)

Como é que a área sob a sua coordenação, a actuar no seu melhor, contribuiria para a missão da escola?	
Maior/melhor articulação em departamento	33%
Trabalho mais próximo com Enc. de Educação	21%
Mais/melhor articulação do CT	17%
Experimentação/discussão sobre práticas pedagógicas	17%
Maior/melhor articulação interciclos	8%
Pautando a forma de trabalhar por valores	4%
Em que medida considera que a sua área cumpre esse potencial, de 0 a 10 (10=totalmente)?	
	6,9
Quais são os 3 contributos mais importantes da área sob a sua coordenação para os resultados positivos da escola?	
Articulação intra e inter departamental/aferição de práticas pedagógicas	58%
Proximidade: inf. s/turma/levantamento questões a encaminhar	29%
Análises de situações da turma/aferição critérios atuação	27%
Desenvolvimento atividades relacionadas com o exterior	25%
Contato mais facilitado com Enc. de Educação	17%
Articulação: DT e direção/ departamento e estruturas escola	8%
E quais são os 3 principais desafios da área sob a sua coordenação que podem contribuir para melhorar os resultados da escola?	
Sessões de partilha/instituição de práticas quotidianas de colaboração	27%
Maior articulação intra e interciclos	21%
Incentivar maior envolvimento Enc. de Educação	15%
Banco de recursos para Departamento	10%
Maior articulação em CT/ entre DT e Coord. de ano	8%
Promover (auto) responsabilização dos alunos	8%
Melhorar relação ensino-avaliação/contextualização práticas	6%
Formação	6%

(25 inquiridos no total)

No que respeita ao contributo que as áreas sob a coordenação destas lideranças poderiam ter nos resultados da escola, as respostas obtidas foram muito genéricas, centrando-se sobretudo na definição estrita da função (ver Tabela 8). Por outro lado, a avaliação de cumprimento foi menos “generosa” (6,9 vs 7,5) do que no caso da escola.

Finalmente, foi perguntado aos participantes quais os contributos mais importantes atribuíveis à sua área de coordenação e quais os maiores desafios que lhe são colocados (Tabela 8). Aparentemente foi-lhes mais evidente avaliar os contributos efetivos do que os desafios (considerando o número de respostas dadas) – confirmando empiricamente ser mais fácil realizar um diagnóstico do que um exercício prospetivo (Santos *et al*, 2009:158). Os aspetos relativos à problemática da “articulação”, cerne destas funções, voltam a estar entre os mais apontados quer como contributos, quer como desafios de futuro, revelando que é sem dúvida uma dimensão importante mas que os próprios protagonistas identificam ainda aquém de um ponto ótimo.

Da conjugação destas duas visões, resultou um entendimento de partida complementar à explicitação feita pelos diretores: por um lado as organizações não parecem discriminar ou valorizar um papel-chave para as lideranças intermédias, por outro os próprios coordenadores identificam um contributo restritivo quanto à sua função de gestão e, por outro lado ainda, os diretores consideram estas estruturas como fundamentais para a concretização da mudança em ordem à melhoria.

Tornou-se portanto essencial, começar por formular as atribuições dos CD e CDT.

3.2. As funções dos CD/CDT

O primeiro objetivo do programa de formação, assumindo um papel fundamental, era o de definir as descrições de funções que estes perfis de gestão deveriam desempenhar, no concreto da atividade na escola.

Expectavelmente, tendo em conta que os participantes do programa tinham, em média, uma considerável experiência nestas funções, esta seria uma tarefa simples.

No entanto, revelou-se ser um exercício mais difícil do que o previsto, na medida em que os participantes, na sua abordagem quer individual quer de grupo, tendiam para dois tipos de resposta: (i) ou socorrer-se da lei⁵⁹ para descrever o se esperava deles na sua escola em concreto (por exemplo: *“como coordenador de departamento, acho que devo garantir a articulação curricular de uma determinada disciplina entre os vários anos”*, citação de um CD), ou (ii) fixar-se no seu papel como professores, anterior à sua função de gestão (por exemplo: *“tenho que me preocupar com questões como a da indisciplina na sala de aula”*, citação de um CDT).

Verificou-se, portanto, que muitos dos elementos destas estruturas intermédias não conseguiam formular bem o seu papel e, em muitos casos, estavam “capturados” pelos pares – *“os colegas do departamento”*, citação de um CD – alinhando mais com a visão destes do que com a visão da direção, o que em parte se justifica pela sua dupla função, a de professores- pares (na qual todos têm formação base e mais anos de experiência) e a de coordenadores- chefias.

⁵⁹ DL n.º 75/2008, artigos 42.º a 45.º.

Mas se, de facto, os CD e CDT não tiverem clara qual a sua função de gestão, não terão capacidade para a executar, pelo menos de forma sustentada, e muitos dos planos de melhoria na escola esbarrarão aqui – não por falta de vontade, mas por falta de capacitação (Fullan *et al*, 2005:55).

Na senda desta clarificação foram instrumentais quer o “Diário de Aprendizagem” (Figura 4), quer o “*Feedback*” (Figura 6), quer ainda o trabalho em sala, de questionamento iterativo, no sentido de obter respostas cada vez mais focadas e específicas.

Fruto deste trabalho, foi possível construir descrições de função detalhadas para CD e CDT (ver Figura 11), para além da “resposta certa” prevista nos normativos, e que emergiram do discurso/*praxis* partilhado dos participantes.

Figura 11a: Descrição de função de CD

DESCRIÇÃO GLOBAL DO PAPEL DE COORDENADOR DE DEPARTAMENTO	
<p>A quem responde hierarquicamente: Direção do Agrupamento</p> <p>Quem coordena: Docentes dos grupos disciplinares</p>	
<p>Valor acrescentado global deste papel (O que torna este papel único? Se este papel não existisse, o que faltaria e a quem?)</p> <ul style="list-style-type: none"> Garantir a supervisão pedagógica; Garantir a comunicação entre a Direção e os Docentes; Prestar contas à Direção do trabalho realizado nos Departamentos/pelos docentes dos departamentos; Motivar cada docente para que sinta parte de um todo maior/contribua para esse todo. 	
<p>Visão (Como poderemos reconhecer o sucesso deste papel no longo prazo?)</p> <ul style="list-style-type: none"> Boa articulação pedagógica entre docentes do mesmo departamento; Articulação de saberes que, através, por exemplo, de projetos que envolvam várias disciplinas, contribuam para um desenvolvimento mais completo/ transversal dos alunos; Motivação dos docentes do departamento – sensação de realização e pertença, partilha/construção de uma cultura de escola. 	
<p>Fóruns (Em que fóruns tem assento, e quais são as implicações para o papel?)</p> <ul style="list-style-type: none"> Conselho Pedagógico; Reuniões de Departamento/ de coordenação; Conselho de Docentes. 	
<p>Tempo médio por semana: ~15h <u>ou</u> a ~20 horas</p>	
<p>Principais tarefas (máximo 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> Supervisão (contacto com subcoordenadores, apoio aos docentes do Departamento, ...); Reuniões de Departamento e sua preparação (planificação, uniformização de critérios,...); Reuniões do C. Pedagógico e sua preparação; avaliação de docentes; Coordenação com outros Departamentos; Trabalho administrativo/burocrático - dar "despacho". 	<p>Tempo (% aproximada do total)</p> <ul style="list-style-type: none"> 65% 15% 10% 10%
<p>Que resultados são visíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aumento do sucesso educativo; Participação de todos os elementos da comunidade educativa; Harmonização de práticas <u>intra</u>/ interdepartamentais. 	<p>Como se obtiveram (exemplos):</p> <ul style="list-style-type: none"> Criação de projetos de tutoria/ oficinas funcionais; Mobilização de docentes /alunos e Enc. de Educação; Harmonização de critérios de avaliação, entre outros.

Figura 11b: Descrição de função de CDT

DESCRIÇÃO GLOBAL DO PAPEL DE COORDENADOR DE DIRETORES DE TURMA	
<p>A quem responde hierarquicamente: Direção do Agrupamento</p> <p>Quem coordena: Diretores de Turma (DT), por ciclo.</p>	
<p>Valor acrescentado global deste papel (O que torna este papel único? Se este papel não existisse, o que faltaria e a quem?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantir a comunicação entre a Direção e os Diretores de Turma (e vice versa); • Apoiar o desempenho do papel dos DT; • Uniformizar os procedimentos e práticas dos DT no agrupamento. 	
<p>Visão (Como poderemos reconhecer o sucesso deste papel no longo prazo?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabilidade, harmonia na relação e alinhamento entre DT e Direção; • Alívio da "carga" / libertação de tempo para que os DT possam efetivamente cumprir a sua função; • Envolvimento dos pais no percurso escolar dos seus filhos, por via da (boa) influência exercida sobre os DT e os Conselhos de Turma (CT). 	
<p>Fóruns (Em que fóruns tem assento, e quais são as implicações para o papel?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conselho Pedagógico; • Conselho de Diretores de Turma. 	
<p>Tempo médio por semana: ~10 horas a ~12 horas</p>	
<p>Principais tarefas (máximo 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar respostas atempadas aos DT sobre as suas solicitações (emails, contactos informais...); • Elaboração de documentação (normativos legais, instruções da direção ou do CP...); • Reuniões de CT e sua preparação; • Tempo para reflexão; • Comunicação com a Direção (sobre procedimentos e sobre o terreno...). 	<p>Tempo (% aproximada do total)</p> <ul style="list-style-type: none"> 50% 20% 15% 10% 5%
<p>Que resultados são visíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas do quotidiano; • Eficácia de procedimentos; • Maior envolvimento de todos os intervenientes e melhores relações interpessoais. 	<p>Como se obtiveram (exemplos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reuniões formais e informais-> disponibilidade; • Desburocratização, trabalho colaborativo; • Liderança, assertividade q.b., boa comunicação.

As formulações finais pareceram-nos uma boa base de trabalho, tendo sido apontado, tanto pelos CD como pelos CDT, que voltariam regularmente a estes quadros-síntese para avaliar se se encontravam na direção certa e o que necessitariam de ajustar (Santiago 2000:27).

No entanto, estas sínteses são passíveis de um olhar crítico:

- Há aspetos que, à primeira vista, são incompatíveis com o exercício da atividade letiva que estas lideranças continuam a ter que assegurar – atente-se, por exemplo, ao número de horas semanais que os CD afirmam ocupar, em média, nesta função;
- A especificação de tarefas e a percentagem de tempo que a estas corresponde, não assegura, com elevada probabilidade, os melhores resultados – veja-se o caso dos CDT, que afirmam dedicar, em média, apenas 10% do tempo total à atividade de reflexão sobre os problemas que lhes são colocados.

Parece-nos pois que a obtenção de uma maior robustez destas descrições de funções – e, sobretudo, o seu desempenho concreto – implicaria uma nova iteração com cada direção de escola, a fim de que pudesse ocorrer um necessário encontro de expectativas e o trilhar de um caminho de maior eficiência prática. E esse caminho coincide com o que transformará a organização-escola de “burocrática” em “aprendente”.

3.3. Os problemas e como lidar do ponto de vista da gestão

Depois de estabelecida a função de gestão a desempenhar – agora já (mais bem) distinta da função de docente da escola –, a questão passou a ser sobre a forma de tratar as situações identificadas como sujeitas a melhoria.

Foi pedido aos participantes que, a partir das áreas a melhorar identificadas nos exercícios de avaliação da escola, seleccionassem aquela ou aquelas que os envolviam no seu papel de gestão – para garantir que se sentiam vinculados a uma contribuição. Dessa lista (que apresentamos na totalidade no Anexo 1), resultaram as seguintes grandes temáticas:

- regular os comportamentos dos alunos (indisciplina);
- trazer os pais à escola;

- garantir a coordenação/coesão nas equipas;
- promover a motivação das equipas;
- promover uma gestão do tempo mais eficiente;
- combater a resistência à mudança.

Mas fomos novamente confrontados com uma dificuldade: a capacidade de delimitar um problema e os seus contornos. Verificamos ser grande a confusão entre “queixas” pessoais e efetivos problemas da escola, e entre temas para discussão e questões concretas a resolver.

A capacitação começou então pela sensibilização para a formulação correta dos problemas, porque se estes forem definidos de forma ambígua tornam-se ingeríveis, paralisando a ação em ordem à melhoria. Tome-se o seguinte exemplo discutido em sala:

- problema de CDT: *“não consigo que os DT sigam as minhas orientações”*;
- perguntas para ajudar a “afinar” a definição do problema:
 - todos os DT? Quantos? Quais?
 - que orientações? Pedagógicas? Administrativas?
 - em que circunstâncias – tempo e espaço – foram comunicadas essas orientações?
- possível redefinição do problema: *“dois DT da minha equipa têm resistência em seguir as orientações da escola quanto aos horários para receber pais porque isso interfere com a sua vida familiar – têm filhos pequenos”*.

Uma e outra definição de problema originam possibilidades de ação diferentes, o que foi reconhecido tanto por CD e CDT.

Para uma sistematização deste processo, foi apresentada uma proposta que designamos por M.A.P.A⁶⁰ e que pretende, passo a passo, analisar uma situação e as ações para a sua melhoria. Começa pela identificação de uma “META”, que compreende o assunto a trabalhar e os resultados a alcançar, à qual se segue a definição do “AGORA”, i.e., das condições de partida, passando depois pelas “POSSIBILIDADES”, elencando todas as

⁶⁰ M.A.P.A – Meta, Agora, Possibilidades, Ação.

estratégias a considerar para alcançar o resultado pretendido e, por último, fixando-se nas “ACÇÕES”, a fim de estabelecer-se um cronograma.

Foi ensaiado, em sala, um primeiro exemplo baseado numa questão pessoal de gestão do tempo, para ilustrar o método (ver Anexo II). Depois, foi realizado em conjunto um segundo exemplo, não completo, com base numa das áreas problemáticas apontadas – a indisciplina – para treino de utilização deste instrumento, mas sobretudo para treino da capacidade de pensar um problema de forma segmentada a fim de que este se torne dirimível. O resultado está patente na Figura 12:

Figura 12: M.A.P.A – indisciplina

Clarificar o meu MAPA para encontrar soluções concretas e “fazíveis”. Exemplo para CDT:		
M ETA	Assunto Qual é o assunto que quero trabalhar?	<i>Indisciplina e conseqüente insucesso dos alunos</i>
	Aspiração última Para quê? Que valor procuro trazer e para quem? (pode não depender só de mim)	<i>Para mim: poder sentir que estou a realizar o meu contributo para a escola como um todo. Para as pessoas que me rodeiam: sinto que estou a propagar bons métodos, que os DT podem propor em conselho de turma. Estou a contribuir para criar condições para que os alunos aprendam e os professores ensinem, com maior gozo e sucesso para todos.</i>
	Resultados Imaginar que fui bem sucedido/a, no que está sob o meu controlo, como saberei que fiz um bom trabalho? Que evidência terei?	<i>Para mim: deixo de ter queixas permanentes dos professores, via conselhos de turma; aqueles conseguem resolver mais autonomamente os problemas que surgem e percebo um ambiente de aprendizagem mais facilitado. Para as pessoas que me rodeiam: os professores estão menos tensos, sabem o que fazer nos diferentes casos e prosseguem esse caminho avaliando os resultados. A direção reconhece melhorias na escola e divulga-as. Evidências: redução do nº de casos; informação sistematizada dos casos de indisciplina e do estado do “processo”; Encarregados de Educação (EE) são parceiros, mesmo que nem todos, nem da mesma maneira.</i>
A GORA	O que está a acontecer agora? Qual a realidade atual? O que é que já está alcançado e ainda não? Quais as minhas principais dificuldades?	<i>Há muitos casos de indisciplina, mas com uma abrangência de tipologia muito variada. Muitos EE não só não estão interessados, como são influência negativa. Outros querem ser verdadeiros “parceiros”. Não há informação sistematizada quanto à caracterização dos casos nem quanto às medidas tomadas. Mas sei que há turmas/docentes que levam a cabo boas práticas que se tem provado eficazes quer na prevenção, quer na remediação.</i>
P OSSIBILIDADES	Que estratégias já foram tentadas? Quais tiveram melhores resultados?	<i>Foram tentadas estratégias pouco integradas na escola, sem ligação entre turmas- embora cada turma seja específica. Melhores resultados: par pedagógico no caso de disciplinas mais propensas a distúrbios; maior acompanhamento de alunos “difíceis” e suas famílias por parte do DT- extra sala de aula.</i>
	Que outras opções poderia considerar? Se imaginar que cheguei lá, que ações foram decisivas / tiveram mais impacto?	<i>Falta feedback em conselho de turma deste trabalho realizado fora da sala de aula; a comunicação tem sido de demasiado informal. A descrição de casos de sucesso; a minha presença nos conselhos de turma em que o tema foi tratado e a discussão em pedagógico para aferir da extensão do problema e as orientações da direção.</i>

O M.A.P.A. foi pois reconhecido e valorizado como uma boa forma de clarificar a definição de um problema, o objetivo de melhoria e o caminho para a sua resolução. Foi recomendado aos participantes que tentassem aplicá-lo a uma das situações que exigisse

a sua intervenção enquanto CD/CDT e o partilhassem com as suas chefias (ver Anexo III). Foi mencionada às chefias, a necessidade de validação dos caminhos propostos e o reconhecimento do progresso realizado⁶¹.

Foi também sugerido aos participantes que criassem uma rede fortalecida de pares com os quais partilhar desafios e boas práticas e junto dos quais procurar apoio quer para a sistematização do pensamento, quer para a concretização das ações (conforme Kotter, acima mencionado).

Note-se, no entanto, que estabelecer a função de gestão a desempenhar e treinar formas mais eficazes de tratar as situações sujeitas a melhoria é parte de uma questão que deve ser inserida num quadro organizacional mais lato. Como discutido acima, a visão quanto ao papel destas lideranças não nos parece consistente entre *stakeholders*. Se por um lado, para os diretores destas três escolas, era evidente a função de gestão que aos CD e CDT caberia desempenhar, por outro, nos relatórios de avaliação externa levados a cabo pela IGE, não se explicita nem avalia essa dimensão. Ora enquanto assim for, será acrescidamente difícil uma assunção plena e um desempenho consonante da componente de gestão destas funções.

3.4. As equipas e como lidar do ponto de vista da gestão

Outra das dimensões trabalhadas, a jusante da anterior, foi a capacidade de mobilização das equipas, tendo em conta os planos de melhoria definidos. Particularmente pertinente, tanto mais que foi mencionada, por diversas vezes, como uma das grandes dificuldades no *roll-out* das ações de melhoria.

As funções de coordenação implicam, por natureza, articular e harmonizar o trabalho de pessoas com características, competências e expectativas específicas. O ponto de partida é justamente conhecer, tanto quanto possível, esse contexto.

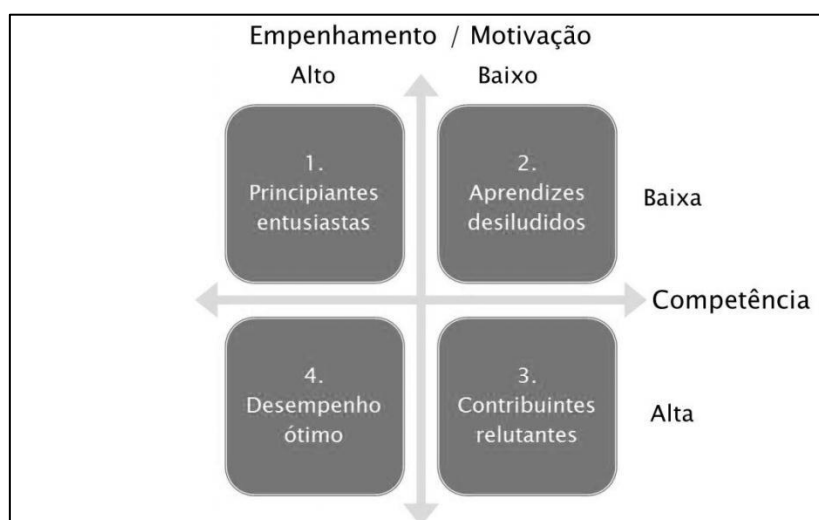
Mais uma vez, constatámos, através das discussões em plenário, não ser clara a distinção entre as várias perspetivas de relação na organização: a relação entre pares – professor/professor –, a relação hierárquica – chefia/equipa, e mesmo a relação pessoal

⁶¹ Refira-se o caso de um CD que completou o seu M.A.P.A, discutindo-o com o diretor e comprometendo-se na sua execução em documento escrito, assinado por ambos.

(por exemplo, citando um CDT: “*Ele [DT] é mais velho do que eu, tem mais experiência... acaba por ser mais ouvido. Não sei como me impor...*”).

Foi então apresentada uma ferramenta de leitura organizacional – Matriz de Liderança Situacional⁶² – no sentido de ajudar à escolha das estratégias a utilizar para desenvolver o desempenho de cada membro da equipa, a partir do ponto em que este se encontra e com vista à meta definida (ver Figura 13).

Figura 13: Matriz de liderança situacional



Conhecendo em qual dos quadrantes se situam os vários membros das equipas – departamentos ou direções de turma –, realçando que cada um se pode encontrar em quadrantes diferentes para assuntos ou papéis diferentes, pode-se atribuir desafios à medida de cada um, maximizando o potencial de *outcome*.

Como esperado, a pergunta que se seguiu foi “*como é que eu posso identificar o quadrante em que estão as pessoas da minha equipa?*” (citação de um CD)

Para esse fim, foi treinada em sala, a pares, uma entrevista breve para esclarecimento de expectativas e expressão de aptidões, a partir de um guião base (ver Figura 10), para ser posteriormente utilizada com a equipa. Esse guião estabelece três aspetos a aferir:

- empenho: para que resultados da escola mais gostaria de contribuir?
- competência: o que pensa saber fazer melhor?
- ação: em que áreas e com que disponibilidade gostaria de contribuir?

⁶² Por Ken Blanchard, especialista em liderança e *coaching*. Mais informação em <http://www.kenblanchard.com/>

Foi referido pela quase totalidade dos participantes que gostariam muito que as suas chefias levassem a cabo, com eles, este exercício. Na reunião final com os três diretores, este facto foi apontado como um sinal de necessidade de um *assessment* mais regular das suas equipas.

Sublinhe-se aqui que o instrumento de recolha de *feedback*, introduzido numa fase inicial do programa, foi visto como muito importante no âmbito da gestão de equipas: muitos dos participantes, tendo recolhido impressões junto do diretor, sentiram-se altamente recompensados do ponto de vista motivacional – os incentivos afetivos parecem ter um valor muito significativo. Muitos deles referiram que iriam utilizar este instrumento com elementos das suas equipas (por exemplo: “*vou sugerir aos Diretores de Turma (DT) que peçam feedback aos professores do seu conselho de turma. Pode ser uma boa maneira de se avaliarem*”, citação de um CDT).

Finalmente, foi ainda ensaiada uma outra metodologia, desta vez para a condução de reuniões curtas, eficientes e eficazes (ver Figura 11), dado que, ao longo do programa de formação, fomos nos apercebendo da forma “anárquica”, e logo morosa e pouco produtiva, de abordar as questões propostas – para além de alguns participantes terem referido situações concretas como “*(...) as reuniões de departamento são muitas vezes condicionadas porque os docentes começam a manifestar-se (entre si) sobre a necessidade de sair, quebrando o ritmo e a concentração de quem está a dirigir a reunião, neste caso, ‘eu’.*” (citação de um CD).

A partir da lista de questões trazidas pelos participantes (Anexo II), recorreu-se ao *role-play* para simular reuniões em grupo, nas quais se seguia a proposta, temporizada, avaliando-se no final os comportamentos dos vários participantes – nem sempre, com bom desempenho.

Novamente surgiram questões como a dificuldade de formulação exata de um problema, a apresentação de potenciais soluções vs “queixas”, a *ownership* vs colegialidade na condução da reunião e o respeito pelo tempo sucinto previsto para as intervenções, identificadas por todos como as petos a melhorar em ordem a um desempenho mais eficiente.

Mas foi particularmente positiva a conclusão experimentada pelos próprios participantes, que sustentou que era de facto possível, num curto espaço de tempo, estabelecer um problema e encontrar pistas de solução, de forma partilhada e vinculadora (ver Kotter, supra), conquanto a liderança fosse assertiva na condução da reunião.

IV. Conclusões Finais

No final da apresentação dos resultados deste roteiro de formação, base do estudo de caso da presente dissertação, estamos agora aptos à formulação de algumas sínteses – que incluem também o percurso conceptual construído –, no sentido de responder à questão central de investigação, bem como às questões acessórias.

Reforçamos que, por se tratar de um estudo de caso, não se almeja nem se ambiciona a generalização das conclusões. No entanto, a utilidade de alguns *insights* e propostas aqui descritas é defensável, em nossa opinião, para aplicação em situações idênticas à das escolas descritas.

1. **Questão central:** estarão as “estruturas de coordenação e supervisão” conscientes da sua função na gestão e, na prossecução da melhoria da escola – para além do seu papel como professores –, capacitadas para a levar a cabo?

Nas três escolas em estudo, verificou-se não ser o caso, pelo menos globalmente e de forma plena.

Muitos dos CD e CDT não haviam apreendido a natureza ou treinado *skills* para a compreensão do seu papel, comportando-se essencialmente como professores. Muitos deles estavam “capturados” pelos pares, alinhando mais com a visão destes do que com a visão da direcção – o que se explica, em parte, pela duplicidade da sua função: a de professores-pares e a de coordenadores-chefias.

Constatámos não existir uma visão consistente sobre a importância do papel das lideranças intermédias. Por um lado, os relatórios de avaliação não reconheciam o papel-chave destas estruturas. Por outro lado, as direcções explicitaram precisar destas estruturas melhor capacitadas para levar a cabo os processos de mudança. As lideranças intermédias recebiam pois sinais divergentes, num jogo de forças entre orientações da direcção e normativos, em que não se tornava evidente a qual deveria ser dado maior peso.

Não sendo conscientes e/ou estando capacitados para o exercício da sua função de gestão, os CD e CDT encontravam-se reféns das resistências naturais à mudança, bloqueando ou limitando a execução da melhoria – não por falta de vontade mas por falta de capacitação (Fullan *et al*, 2005:55).

De facto, para que a melhoria da organização-escola possa ocorrer é necessário que a sua liderança de topo crie, entre outros, uma “coligação” para a mudança (Kotter), sendo os CD e CDT estruturas particularmente ajustadas a esse papel, já que são os “braços” da direção na gestão quotidiana, imiscuídos na organização. A sua capacitação surge, assim, como uma iniciativa necessária, embora não suficiente, com vista à melhoria da escola como um todo.

Constatamos, ainda, a existência de uma assimetria nas escolas: se por um lado, como referido, para se ser diretor é necessário ter experiência na administração e gestão escolar ou formação nessas áreas – encontrando-se estes diretores em concreto a beneficiar do programa formativo “Líderes Inovadores” –, por outro, as lideranças intermédias não têm esse requisito prévio ou essa preparação. Nestes termos, cria-se margem para uma não correspondência de expectativas e ações, conduzindo a uma comunicação não totalmente inteligível entre os dois níveis de gestão.

No caso em estudo, verificámos existir, por parte da direção, um sentimento de “incompreensão” por não ver a concretização pretendida das suas decisões de gestão e por parte das lideranças intermédias constatamos a “queixa” de falta de condições para a sua prossecução.

Para um exercício profissional da sua função de gestão, CD e CDT ganharão em ser formados, sendo condição prévia um *assessment* cuidado (utilizando ferramentas como o “guião de entrevista com colaborador” e a “matriz de liderança situacional”) e tendo como consequência, um plano de capacitação “à medida”, que pode e deve partir da iniciativa dos diretores.

2. Que tipo de capacitação pode ser necessária, sobre que dimensões e em que formato deverá ser desenvolvida?

Uma escola burocrática, como em muitos sentidos é a que corporiza a escola estatal portuguesa, recebe incentivos de uma tecnoestrutura (Mintzberg, 2010: 408) tornando-se imobilista e, tirando os casos excepcionais em que as normas externas respondem ao que a organização necessita, não tem graus de liberdade para melhorar.

Caminhando no sentido de uma escola aprendente, em que a organização descobre em si mesma espaço e oportunidade de aprendizagem a vários níveis (Clímaco, 2005b:161), podem operar-se transformações importantes.

No caso em estudo, os três diretores das escolas, beneficiando de um programa de formação em liderança, tomaram consciência das resistências e fragilidades dos seus CD e CDT no exercício dos cargos de gestão, e procuraram uma oportunidade de capacitação que desencadeou, por sua vez, um processo de melhoria.

Também a avaliação da escola, interna ou externa, desde que participada e vinculadora, pode ser um importante ponto de partida para a melhoria das próprias estruturas intermédias (Alaiz *et al.*, 2003:12).

Mas para que a melhoria se torne efetiva é necessário que obedeça a um qualquer processo de mudança (Kotter e Fullan) e que seja passível de ser interpretada e apropriada pelos diferentes níveis da gestão – tal como da escola como um todo. Ferramentas como a “recolha de *feedback*” ou o “M.A.P.A.” podem ser muito úteis para este fim.

No decurso deste programa de formação – com base, quer no conteúdo das sessões quer na recolha de *feedback* informal dos participantes – criamos a convicção de que a capacitação necessária ganha em ser realizada *on the job* ou, pelo menos, parcialmente fora de ambiente académico puro. Ganha também com uma abrangência transversal, entre escolas, possibilitando uma partilha rica de experiências semelhantes, em contextos diferentes. Conseguir-se-á assim um duplo resultado: capacitar professores em competências de gestão aplicadas e abrir horizontes para além da sua realidade mais direta.

3. Numa organização que recebe sinais contraditórios – ora a imposição de normativos legais que predeterminam e limitam muitas das opções a tomar, ora incentivos a

uma melhoria que cabe a cada escola definir e desenvolver –, como garantir que estas lideranças de terreno não ficam imobilizadas, reféns do *stuckness* que esta duplicidade potencialmente lhes gera?

Nas escolas estatais portuguesas vigora atualmente um modelo de governança que trouxe grandes diferenças face ao anterior, não tendo ainda decorrido tempo suficiente para que esta mudança paradigmática seja apropriada pela globalidades das escolas.

Por outro lado, as sucessivas alterações impostas pelo Ministério da Educação ao longo dos últimos anos, de que são exemplo recente as agregações de escolas, têm causado perturbações adicionais ao processo de apreensão deste novo modelo de liderança, responsabilidade e *accountability*.

Mantêm-se nas escolas estatais portuguesas mecanismos e programas que, por via de diagnósticos internos ou externos, estimulam a consciência da necessidade de melhoria a diferentes níveis: seja a avaliação de escolas em si mesma, sejam programas de capacitação de lideranças, de combate ao abandono e ao insucesso escolar.

As estatísticas nacionais da educação têm vindo a refletir uma evolução positiva dos indicadores ao longo dos últimos anos. No entanto, tomando como referenciais quer as estatísticas oficiais do Ministério da Educação, quer os comparativos internacionais, quer as metas da EU, há ainda espaço para uma melhoria.

É necessário encontrar medidas para vencer os vários fatores que, no terreno, tendem a minar a melhoria.

No caso concreto destas três escolas, tomamos como referencial a lista de fatores de imobilismo propostos por Payne (Payne, 2011:26) e procuramos pôr em prática um conjunto de iniciativas, através do programa de formação, para endereçar o caso concreto do desempenho das lideranças intermédias.

Sistematizamos algumas estratégias na tabela seguinte:

Tabela 9: Fatores de imobilismo- aplicados ao desempenho das lideranças intermédias

Fatores de imobilismo	Estratégias propostas
Falta de uma rede de apoio social para professores, gestores de escola e pais	Criação de círculos de partilha entre pares, para obtenção de <i>feedback</i> e discussão de problemas e soluções.
Baixas expectativas mútuas	Explicitação e afinação de expectativas com recurso a ferramentas como: “recolha de <i>feedback</i> ”, “entrevista de colaborador”, “matriz situacional”.
Predisposição para desconfiar de <i>outsiders</i>	Experiência de trabalho conjunto avaliada como positiva, quer com formadores <i>outsiders</i> ao mundo da escola, quer com participantes, do mundo da educação, externos à escola.
Descrença generalizada quanto aos resultados de reformas/programas de melhoria nas escolas	Conquista de <i>quick-wins</i> , pela experimentação de ferramentas de “baixo treino” e “elevado <i>outcome</i> ”, como sejam as “regras para condução eficaz de uma reunião”.
Falta de confiança - princípio da “interpretação negativa”	Criação de círculos de partilha entre pares, para obtenção de <i>feedback</i> / discussão de soluções e explicitação de expectativas através da “recolha de <i>feedback</i> ”.
Estado de irritabilidade generalizado – consequente não intervenção como estratégia para lidar com situações e problemas	Domínio de ferramentas como o “M.A.P.A.”, que treinam a delimitação dos problemas e das variáveis de resolução, para dimensões passíveis de atuação.
Minimização da importância dos problemas – cultura alienante de <i>happy talk</i>	
Problemas de comunicação na escola	Recomendação aos diretores para recurso a um <i>assessment</i> regular das suas lideranças intermédias através de instrumentos como, por exemplo, a “entrevista de colaborador” e a “matriz situacional”.
Incapacidade de partilhar experiências entre professores – da mesma escola e entre escolas	Criação de círculos de partilha entre pares, abrangendo participantes de outras escolas, para obtenção de <i>feedback</i> e discussão de soluções.

Existem, claro, outros fatores, transversais a todos os perfis da escola, que explicam algum imobilismo e que se enquadram ou numa categoria que genericamente podemos chamar de “falta de incentivos” (sejam remuneratórios, sejam de reconhecimento, i.e, progressão de carreira), ou na “falta de estabilidade do sistema” (conduzindo a desgaste e fadiga emocional).

No entanto, qualquer uma destas categorias insere-se no âmbito daquilo a que designamos por “macroesfera”, que não é acionável ao nível da organização escola, ao qual delimitámos este trabalho. Por essa razão, estes outros fatores não foram considerados.

Não podemos terminar sem voltar a mencionar uma limitação deste estudo: a ausência de uma medida de melhoria da escola (face aos objetivos definidos) como resultado desta capacitação.

Na reunião final com os diretores, estes declararam ter recebido uma avaliação positiva e entusiasta do trabalho realizado. Acrescentaram ter verificado, numa aceção subjetiva mas relevante por se tratarem das chefias que inicialmente registaram as “*resistências e fragilidades*”, uma nova de atitude de gestão em muitos dos CD e CDT.

No entanto, não prosseguimos para o nível seguinte, que seria o de estabelecer uma relação de causalidade entre a atuação sobre esta dimensão e a melhoria da escola, aferida no seu resultado último, i.e., o sucesso educativo dos alunos.

Esta pareceu-nos ser uma tarefa irrealizável no tempo e na abrangência reservada à presente dissertação.

Reservamos pois esta linha de investigação para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaiz, V., (2007). *Auto-avaliação de escolas. Há um modelo recomendável*. In Correio da Educação n.º 301: CRIAP-ASA.

Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. M. (2007). Estudo: "Avaliação das Escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos". In CNE (Ed.), *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: CNE.

Bäckman, E., Trafford, B. (2007). *Governança democrática das escolas*. Lisboa: CNE.

Barroso, J. (2006). *O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local*. Barroso, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação*. Lisboa: Educa.

Bento, V. (2011). *Economia, moral e política*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bessa, A., Pereira, D. (2011). *Boas práticas de combate ao insucesso escolar*. Cadernos EPIS, Vol. II. Lisboa: EPIS.

Bessa, A., Pereira, D. (2010). *Já não há abandono escolar em Portugal?* Cadernos EPIS, Vol. I. Lisboa: EPIS.

Bogdan, R., Biken, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Cabral, M. O. (2013). *Governo das escolas públicas*. Gonçalves, P., Cabral, M.O., (Org). *O governo da administração pública*. Coimbra: Edições Almedina.

Canavarro, J. M. P. (2005). *A organização: teorias e paradigmas*. Coimbra: Quarteto Editora.

Clímaco, M.C. (2005a). *A avaliação das escolas- experiência e institucionalização*. Textos da Conferência Internacional (Org.). *A autonomia das escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Clímaco, M. C. (2005b). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta.

Comissão Europeia (2012). *Rethinking Education Strategy*. Retirado em 2013, 12 de junho de http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e descentralização*. Retirado em 2013, 12 de junho http://www.cnedu.pt/images/Docs_CNE_estadoEdu2012/EE_2012_Web3.pdf

Conselho Nacional de Educação, Recomendação n.º 4/2011. *Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos*. DR II série, de 26 de abril de 2011.

Conselho Nacional de Educação, Recomendação n.º 1/2011. *Recomendação sobre avaliação das escolas*. DR II série, de 7 de janeiro de 2011.

Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.

Egan, K. (2008). *The future of education. Reimagining our schools from the ground up*. New Haven: Yale University Press.

Formosinho, J., Machado, J. (2007) *Modernidade, burocracia e pedagogia*. Sousa. J.M., Fino. J. (Org.). *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., Machado, J. (1999), *A administração das escolas no Portugal democrático*. Lafond, M. A. B (Org.). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: ASA Editores.

Fullan, M. Cuttress, C., Kilcher, A. (2005). *Eight forces for leader for change*. National Staff Development Council, Vol.26, n.º 4. Retirado em 2013, maio 15, de <http://www.michaelfullan.com/media/13396067650.pdf>

Fullan, M. (1999). *Change forces: the sequel*. Philadelphia: Falmer Press.

Guba, E., Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Denzin, N., Lincoln, Y. (Org.) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: SAGE Publications.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hess, F. M. (2010). *The same thing over and over. How school reformers get stuck in yesterday's ideas*. Londres: Harvard University Press.

Inspeção-geral de Educação e Ciência (2013). *Avaliação externa das escolas. Relatório Nacional 2011-2012*. Retirado em 2013, Junho 10, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf

Inspeção-geral de Educação (2012). *Avaliação externa das escolas. Avaliar para a melhoria e confiança 2006-2011*. Retirado em 2013, Junho 10, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Inspeção-geral de Educação (2010). *Avaliação externa das escolas. Relatório Nacional 2009-2010*. Retirado em 2011, Janeiro 10, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_Relatorio_2009-2010.pdf

Kotter, J. (2007). *Leading change: why transformation efforts fail*. Harvard: HBR.

- Kotter, J., Rathgeber, H. (2006). *Our iceberg is melting*. Londres: Macmillan.
- Lima, J.A. (2008). *Em busca da boa escola*. Porto: Fundação Manuel de Leão.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks; London: Sage.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Melo, R. Q. (2012). *Recensão: The same thing over and over, Frederyck Hess*. Lisboa: Revista 20/20.
- Melo, R. Q. (2009). *Auto-avaliação e regulação nas escolas*. Tese de doutoramento não publicada. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.
- Melo, R. Q. (2005). *A avaliação da escola*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.
- OCDE (2013). *Education at a glance 2012*. Retirado em 2013, 12 de junho de <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>
- OCDE (2011). *PISA 2009 key findings*. Retirado em 2013, 12 de junho de <http://www.oecd.org/pisa/pisa2009keyfindings.htm>
- Postman, N. (1996). *The end of education*. New York: Random House.
- Payne, C. M. (2011). *So much reform, so little change*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Rodrigues, M.L. (2010). *A escolar pública pode fazer a diferença?* Coimbra: Edições Almedina.

Santiago, R.A. (2000). *A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional*. Em Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro. 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Scheerens, J. (2002). *School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and Implementation*. Em Nevo, D. (Org.) *School-based evaluation: an international perspective*. JAI – Elsevier Science.

Vicente, N.A.L. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima à escola com garantia de qualidade*. Porto: Asa Editores, S.A.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publishing.

ANEXO I

Lista completa de áreas de melhoria das três escolas, de acordo com registo escrito por parte dos participantes.

Como trazer os pais à escola?

- *“Numa altura em que todos temos cada vez menos tempo disponível, incluindo os professores cujo horário tem sofrido alterações e a quem cada vez mais exige-se uma grande polivalência de funções, como e que atividades promover de forma a envolver os pais efetivamente na educação e vida escolar dos seus filhos.”*
- *“Como mobilizar os diretores de turma, a direção e os professores, de uma maneira geral, para a procura de formas de trazer mais os pais à escola, e que sejam verdadeiramente exequíveis.”*
- *“Só os E.E. dos alunos que não têm problemas é que vêm à escola, aqueles com quem precisava imenso de falar, não aparecem!”*

Como garantir a coordenação/coesão nas equipas?

- *“A existência de docentes no departamento cuja prática pedagógica constato, através da supervisão realizada, que revelam muitas dificuldades em manter a disciplina dentro da sala de aula, tendo por consequência o cumprimento tardio das orientações/estratégias/metapas aprovadas em departamento, ou mesmo ocasionalmente, o seu incumprimento.”*
- *“Articulação, entre os ciclos de escolaridade, ao nível da Língua Portuguesa. Pretende-se uma uniformização de práticas e de procedimentos que se reflita na melhoria dos resultados dos alunos e consequentemente no seu sucesso educativo.”*
- *“Dada a heterogeneidade do meu departamento que engloba áreas tão díspares como sejam as artes visuais e as tecnologias, a música, a atividade física e desportiva, e ainda a educação especial, como me será possível congrega todas estas áreas de modo a conseguir algo aparentemente obvio num departamento: – a existência de um ‘fio condutor’ que permita estabelecer estratégias de atuação comuns (em domínios como o diagnóstico, a planificação, as*

metodologias, os recursos, a avaliação), estratégias essas, partilhadas e aceites por todos os intervenientes, e efetivamente cumpridas após aprovadas.”

- *“O eterno problema de não conseguir coesão entre os vários grupos que constituem o departamento. Isto é, não consigo sentir o departamento como um todo.”*

Como promover a motivação das equipas?

- *“Conseguir que alguns Diretores de Turma cumpram/sigam as orientações que lhes são transmitidas. Em suma, trata-se de os fazer integrar a minha área de influência.”*
- *“Como motivar uma equipa de trabalho no sentido de planear, participar/dinamizar e concretizar propostas de atividades que possam ser integradas num projeto educativo, face aos constrangimentos a que a classe docente está sujeita (congelamento de carreiras, trabalho burocrático, dispersão de funções...)”*

Como gerir o tempo de forma mais eficiente?

- *“Como gerir melhor o tempo que posso despendar para esta função - como me organizar por prioridades de modo a rentabilizar melhor o tempo.”*
- *“Alguns docentes do meu departamento vivem a quase 100km do local onde exercem funções, outros a mais e outros têm filhos pequenos, de modo que as reuniões de departamento são muitas vezes condicionadas, porque os docentes começam a manifestar-se (entre si) sobre a necessidade de sair, quebrando o ritmo e a concentração de quem está a dirigir a reunião, neste caso , ‘eu’.”*

Como combater a resistência à mudança?

- *“A maior dificuldade prende-se com a convergência de práticas diferentes e enraizadas e, ainda, com a resistência à mudança.”*

ANEXO II

Exemplo de M.A.P.A- gestão pessoal do tempo.

Clarificar o meu MAPA para encontrar soluções concretas e "fazíveis".

META	Assunto Qual é o assunto que quero trabalhar?	<i>Exemplo: equilíbrio – tempo para mim</i>
	Aspiração última Para quê? Que valor procuro trazer e para quem? (pode não depender só de mim)	<i>Exemplo: Para mim: Tenho energia, sinto-me descansada e vejo oportunidades, sem esforço Para as pessoas que me rodeiam: estou mais disponível, oiço melhor, estou calma e atenta;</i>
	Resultados Imaginado que fui bem sucedido/a, no que está <u>sob o meu controlo</u> , como saberei que fiz um bom trabalho? Que evidência terei?	<i>Exemplo: Para mim: Acorda de manhã sem sono, durmo pelo menos 7 horas por noite, não trabalho depois de jantar pelo menos 3 noites durante a semana</i>
AGORA	O que está a acontecer agora? Qual a realidade atual? O que é que já está alcançado e ainda não? Quais as minhas principais dificuldades?	<i>Exemplo: Esta semana acordei de manhã com muito sono, dormi menos de 7 horas todas as noites e trabalhei todas as noites; dias cheios de interações, sem tempo de reflexão / trabalho individual</i>
POSSIBILIDADES	Que estratégias já foram tentadas? Quais tiveram melhores resultados?	<i>Exemplo: Já tive períodos de não trabalhar nada à noite e ir ler... funcionou não ver televisão depois das 11h e ir logo ler. Funciona agendar coisas importantes para datas específicas mesmo que seja daqui a 2 meses. Funciona delegar</i>
	Que outras opções poderia considerar? Se imaginar que cheguei lá, que ações foram decisivas / tiveram mais impacto?	<i>Exemplo: Listar o que tenho para fazer e decidir o que vou e não vou fazer nesse dia, e agendar tempo para coisas importantes não urgentes; escolher à noite, antes de começar a ler, a coisa mais importante que vou fazer no dia seguinte, e agendar 90 minutos para ela ininterruptas</i>
AÇÃO	O que vou efetivamente fazer e quando?	<i>Exemplo: (1) Listar afazeres, decidir o que vou e não vou fazer nesse dia, e agendar tempo para temas importantes não urgentes – quando ligo o computador 1ª vez; (2) Guardar pelo menos 90 min sem reuniões / dia; (3) Escolher, antes de começar a ler (23h), a coisa mais importante do dia seguinte</i>
		Ação concreta (FAZER) Quando
	Quem pode ajudar-me (apoio e desafio)?	<i>Exemplo: meu marido</i>

ANEXO III

Exemplos de M.A.P.A de alguns participantes.