

digital

# COORDENAÇÃO, SUPERVISÃO E LIDERANÇA

ESCOLAS, PROJETOS  
E APRENDIZAGENS

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



*Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagens*  
Coordenação · JOAQUIM MACHADO & JOSÉ MATIAS ALVES  
Autores · ALEXANDRA CARNEIRO, ANTÓNIO OLIVEIRA, CAROLINA CASTRO,  
ILÍDIA CABRAL, ISABEL ALARCÃO, JOAQUIM MACHADO, LUÍSA RIBEIRO TRIGO,  
MANUELA GAMA, MARIA DO CÉU ROLDÃO, NATÉRCIO AFONSO.

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

*Coleção* · e-book  
*Coordenação gráfica da coleção* · Olinda Martins  
*Capa* · Olinda Martins  
*Revisão de texto* · Joaquim Machado e Ilídia Cabral

Data da edição · 2014  
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo  
ISBN · 978-989-8366-78-8

## ***Área de Desenvolvimento Individual – Entre a vida emergente e a morte decretada: uma história de insensatez política***

Ilídia Cabral<sup>1</sup>

### **Introdução**

A *Área de Desenvolvimento Individual* (ADI) foi um projeto de organização pedagógica com base no modelo das equipas educativas, pensado e desenvolvido numa escola básica de 2º e 3º ciclo pertencente a um agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, que a partir da alteração da *gramática escolar*<sup>2</sup>, procurou combater o insucesso e melhorar as aprendizagens dos alunos.

O presente texto, organizado em três partes, deriva de um estudo qualitativo (cf. Cabral, 2014) com recurso a análise documental, observação de aulas e entrevistas semiestruturadas ao diretor do referido agrupamento, sete professores e oito alunos, narrando a vida emergente do projeto, as vivências e os impactos que lhe estão associados e a história de insensatez política que o condenou à morte.

### **ADI – a vida emergente: contexto, pressupostos e modelo**

No ano letivo de 2009/2010 o Agrupamento de Escolas em referência apresentou à Direção Regional de Educação do Norte (DREN) um Projeto de Autonomia. Das várias propostas apresentadas no projeto a DREN autorizou duas, a título experimental: a implementação de um modelo do tipo equipas educativas e uma gestão flexível dos tempos afetos ao Estudo Acompanhado e à Área de Projeto. A autorização concedida lançou as bases para o desenvolvimento do projeto ADI na escola sede do agrupamento. O ADI foi então implementado no ano letivo de 2010/11, nas turmas de 5º e 7º ano da escola.

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

<sup>2</sup> Estruturas regulares e regras que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas.

O projeto ancorou-se na noção de equipa educativa, baseando-se na ideia de que um conjunto de professores pode delinear uma estratégia concertada que permita potenciar as capacidades de um determinado grupo de alunos com os quais trabalha. Partiu-se do pressuposto de que o bom funcionamento de uma equipa educativa está dependente da existência de um espaço de autonomia que lhe permita fazer uma gestão flexível de espaços, tempos e recursos humanos. Assim, foram criadas equipas educativas para as turmas de 5º e 7º ano, às quais foram atribuídas duas turmas. Para além da lecionação das disciplinas curriculares, cada equipa educativa passou a dispor de forma autónoma e flexível dos tempos atribuídos às áreas curriculares não disciplinares, sendo este o espaço/tempo de aprendizagem designado por *Área de Desenvolvimento Individual*. No 5º ano as equipas educativas dispuseram dos tempos Área de Projeto e Estudo Acompanhado e ainda de dois tempos de desdobramento a Ciências da Natureza, agrupados num total de 3 blocos de 90 minutos cada, nos quais estavam presentes 4 docentes da equipa educativa. No 7º ano, para além dos tempos das áreas curriculares não disciplinares, a Escola atribuiu ao projeto algumas horas do seu crédito, num total de 2 blocos de 90 minutos, com 3 professores da equipa educativa presentes.

Em média, cada equipa educativa constituída por 8/9 professores tinha a seu cargo 45 alunos (provenientes de duas turmas). Os tempos de ADI deveriam ser geridos semanalmente pelas equipas, não apenas para “recuperar alunos”, mas também para “delinear e concretizar estratégias conducentes ao desenvolvimento de todos os alunos sobre a responsabilidade da equipa educativa”<sup>3</sup>. Ressalva-se que, apesar de o conselho de turma das duas turmas atribuídas a uma determinada equipa educativa ser tendencialmente o mesmo, nem sempre isso foi possível, pelo que em certas equipas educativas os professores de algumas disciplinas eram diferentes. Por fim, a coordenação das equipas educativas foi assegurada conjuntamente pelos dois diretores de turma.

No que diz respeito ao modelo organizacional subjacente ao projeto<sup>4</sup>, os 3 blocos de 90 minutos de ADI foram divididos entre aquilo que se convencionou designar por “ADI Teórica” e “ADI Prática”. Os dois blocos de “ADI Teórica” estavam a cargo de 4 docentes, 3 deles os professores de Português, Matemática e Inglês, sendo o 4º docente de História e Geografia de Portugal, num dos blocos, e de Ciências da Natureza, no outro bloco. “ADI Prática” era gerida pelos professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Ciências da Natureza.

---

<sup>3</sup> In documento de apresentação do Projeto *Área de Desenvolvimento Individual* à comunidade docente, elaborado em setembro de 2010 (p. 1)

<sup>4</sup> Toma-se por base o modelo adotado no 5º ano de escolaridade, dado que no 7º ano tiveram que ser feitas algumas adaptações, dado haver menos tempos alocados ao projeto.

A ADI abrangeu um total de 237 alunos de 5º ano, distribuídos por 10 turmas que deram origem a 5 equipas educativas.

O funcionamento deste projeto implicou ainda a elaboração de um plano por cada uma das equipas educativas, a apresentar até 30 dias após o início das aulas. Este plano substituiu o Projeto Curricular de Turma, sendo que dele deveriam constar: i) um diagnóstico rigoroso e exaustivo dos alunos das duas turmas, com base numa recolha de informações de diversas fontes; ii) a identificação do nível de aprendizagem de cada aluno nas diferentes disciplinas, de possíveis constrangimentos pessoais, familiares e sociais, de interesses individuais; iii) um plano de ação com objetivos anuais, atualizável periodicamente através da redistribuição dos alunos por diferentes espaços e tipos de trabalho.

A distribuição dos alunos pelos diferentes espaços e tempos de ADI seria da responsabilidade de cada equipa educativa que, em função das necessidades diagnosticadas semanalmente, decidia quais os espaços a frequentar pelos diferentes alunos e quais as tarefas que estes deveriam realizar. As equipas educativas dispunham de 90 minutos semanais em horário letivo para reunirem no âmbito do projeto.

Para responder às necessidades concretas do universo de alunos sob a responsabilidade da equipa educativa, em cada Bloco de 90', destinados à ADI, os 3/4 docentes tinham marcadas duas salas no horário das Turmas/Equipa. No entanto, podiam socorrer-se de outros espaços que estivessem disponíveis na Escola como a biblioteca, sala de estudo, gabinetes e espaços desportivos.

A distribuição dos alunos pelos docentes dependia do trabalho a ser desenvolvido em cada espaço e a cada momento: podiam estar os três ou quatro docentes numa atividade conjunta no mesmo espaço, ou divididos em dois, três ou quatro grupos, utilizando os espaços e recursos disponíveis para cada situação. Previam-se possibilidades de trabalho diversas, podendo ir do trabalho de tutoria de um docente com um, dois, quatro aluno(s), trabalho de recuperação numa determinada disciplina com 2/4/6 ou mais alunos utilizando gabinetes anexos às salas de aula, atividades de desenvolvimento com alunos em diferentes áreas, até atividades de toda a equipa educativa num espaço exterior ou no Auditório.

O plano de trabalho das equipas educativas seria monitorizado semanalmente na reunião formal da equipa, que procederia aos ajustamentos considerados adequados à evolução do trabalho.

Ainda no que respeita à monitorização e avaliação do projeto, foram previstas reuniões mensais com todos os docentes implicados no ADI, bem como a elaboração de um relatório de execução do projeto por parte de cada uma das equipas educativas. A nível externo a avaliação do projeto

passaria pelo acompanhamento por parte da Equipa de Apoio às Escolas e da Direção Regional de Educação do Norte.

### **Entre a vida emergente e a morte decretada: vivências e impactos do projeto**

Concebido o modelo do projeto foi necessário (re)organizar a escola para a sua implementação. Tal englobou, em primeira instância, uma reorganização dos tempos e dos espaços escolares. No estudo qualitativo efetuado o diretor do agrupamento refere-se a uma “escola sobrelotada”, o que obrigou a um “grande esforço de articulação em termos de horários dos docentes”. Este constrangimento inicial levou a escola a investir na construção de um pavilhão multiusos, divisível em três espaços, o que é revelador das expectativas colocadas num projeto criado de raiz pela escola para responder aos seus problemas concretos.

O projeto levou também à necessidade de pensar a organização de alunos e professores. Relativamente aos alunos, optou-se pela manutenção das turmas que vinham do 1º ciclo do ensino básico, por se considerar que “a mudança do primeiro ciclo para o segundo ciclo é uma mudança estratégica fundamental e que se não for bem vivenciada, eh, pode ser traumática...”<sup>5</sup>. Já no que respeita aos professores, estes foram escolhidos tendo em conta a sua capacidade de inovação, espírito de abertura, flexibilidade e disponibilidade. Dada a mudança organizacional que se pretendia implementar na escola, nas palavras do diretor, tentou-se criar uma massa crítica de professores, capaz de provocar um efeito de arrastamento. Foi ainda valorizada a capacidade de liderar para a mudança, numa consciência clara da importância das lideranças intermédias em processos de inovação e mudança bem-sucedidos em educação.

A Direção optou por escolher os Diretores de Turma para coordenar as diferentes equipas educativas, precisamente pela sua capacidade de “liderar para a mudança”. O Diretor refere a importância fundamental das lideranças intermédias (Diretores de Turma / Coordenadores de Equipa Educativa) para o sucesso do projeto. Esta ação afirma-se na linha do que sustentam Kotter & Rathgeber (2012), que acentuam a importância das lideranças intermédias enquanto catalisadores da mudança desejada.

Foi ainda necessário reorganizar a escola ao nível dos recursos materiais e humanos, dada a escassez de espaços físicos já referida, apontando-se essa mesma escassez de espaços como um ponto a melhorar. Ressalva-se, contudo, que a falta de condições ideais para o desenvolvimento do projeto não impediu a sua concretização, o que parece apontar para a capacidade de resiliência da escola.

---

<sup>5</sup> Excerto da transcrição da entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento

No que diz respeito à comunicação dos objetivos do projeto, no caso dos professores, foi elaborado um documento com as ideias matriciais do mesmo. No entanto, a Direção apostou essencialmente na comunicação direta dos objetivos aos docentes. Esta comunicação teve lugar tanto em reuniões gerais de professores, como em sede de departamento e conselho pedagógico, tendo por base uma relação interpessoal direta que permitisse às pessoas perceberem o projeto e colocarem as questões que entendessem pertinentes. Houve a preocupação de explicar as razões por detrás da implementação da ADI, tentando combater desta forma algumas resistências iniciais.

A comunicação dos objetivos do projeto aos pais e encarregados de educação foi feita em reuniões nas quais foram explicadas, turma a turma, quais as vantagens do projeto. Os alunos, seguindo a linha de uma comunicação direta e de proximidade, tiveram conhecimento dos objetivos através dos seus diretores de turma.

Numa fase inicial houve um certo ceticismo face à possibilidade de uma implementação bem-sucedida do projeto. Os professores sentiram que o ADI exigiria deles um investimento que se situaria muito para além das suas possibilidades reais, como é possível perceber pelo excerto que a seguir se transcreve:

“No início que eu quis apresentar o projeto, eu pensei como é que nós de uma semana para a outra vamos fazer planificações, programar trabalhos, nós, nós... nós não vamos dormir, se calhar! Quer dizer, se calhar vamos para a escola, montamos uma tenda de campismo e passamos a vida a reformular e a fazer planificações a preparar o nosso ADI.”<sup>6</sup>

No entanto, a partir dos depoimentos que foi possível recolher nas entrevistas realizadas, é possível perceber que a esta fase inicial de algum ceticismo face à viabilidade do projeto se seguiu a fase da adesão e do comprometimento. Esta fase caracterizou-se por um progressivo envolvimento dos docentes, que resultou numa atitude de maior adesão e predisposição para a mudança, maior conhecimento mútuo e maior confiança e, conseqüentemente, numa ação pedagógica mais integrada e articulada.

“E de facto foi uma revolução. Nós adaptámos, começámos então a reunir, começámos a... eu e a professora S. falávamos assim um bocadinho uma com a outra, para chegar aqui já mais ou menos com um ou outro problema alinhavado, e falávamos... juntávamo-nos em Conselho de Turma e as coisas foram resultando! Parecia assim um bicho de sete cabeças, na prática as coisas

---

<sup>6</sup> Excerto da transcrição do grupo de discussão focalizada com professores envolvidos no projeto (Professor 3).

funcionaram. Funcionaram com uma articulação...nós até nos dávamos e por sorte... por sorte, nós até tínhamos assim um conselho de turma simpático! (risos). E isso foi uma ajuda!”<sup>7</sup>

Na ótica do diretor, este projeto permitiu, essencialmente, a promoção de formas de trabalho mais colaborativo no seio da escola:

“...estas experiências (...) vieram aproximar em circunstâncias próprias, pessoas que se encontraram a trabalhar às vezes pela primeira vez, que foram obrigadas a aproximar-se. Acho que sim, este projeto... tem o condão de fazer isso, tem o condão de fazer as pessoas trabalharem em conjunto de uma forma diferente.”<sup>8</sup>

No que se refere aos professores, estes destacaram também a importância do trabalho colaborativo que foi possível desenvolver, colocando a tónica na contribuição do projeto para um conhecimento integrado dos alunos e das suas necessidades<sup>9</sup>:

“Pois, eu também acho, mesmo ao nível dos problemas dos alunos...em identificar problemas individuais na turma, o facto de nos juntarmos semanalmente ajuda muito. (...) Ajuda imenso. Porque nós estamos sempre a par de tudo.” (Professor 4)

“Principalmente nunca estivemos tão conscientes daquilo que os outros andam a fazer.” (Professor 2)

No que respeita aos alunos, a maioria identifica o projeto ADI com a possibilidade de mais aprendizagens e mais diversificadas<sup>10</sup>:

“...o ADI porque tem um ambiente mais descontraído e é mais fácil aprender. [...] é menos gente, são mais professores a ajudar” (Aluno 7)

“[Aprendo mais em] ADI...porque temos mais professores para...para tirar mais dúvidas.” (Aluno 4)

“se uma pessoa aprender mais devagar, a professora vai-lhe esclarecer as coisas mais ao pormenor e para ele se...sentir que está ao mesmo nível que os outros, para ele aprender o que nós...o mesmo que os outros que aprendem com mais facilidade.” (Aluno 2)

---

<sup>7</sup> Idem (Professor 2).

<sup>8</sup> Excerto da transcrição da entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento.

<sup>9</sup> Excertos da transcrição do grupo de discussão focalizada com professores envolvidos no projeto.

<sup>10</sup> Excertos da transcrição do grupo de discussão focalizada com alunos de 5º ano envolvidos no projeto.

“Estou a aprender coisas que nunca tínhamos ouvido. Ou aprender coisas que nunca tínhamos visto.” (Aluno 8)

“E também às vezes aprendemos curiosidades que as professoras dão e nós nem sequer tínhamos ouvido falar.” (Aluno 2)

“E também são coisas que às vezes nos podem ajudar no futuro. Porque nós aprendemos coisas que não tínhamos que aprender necessariamente.” (Aluno 7)

Há, no entanto, outras percepções menos positivas face ao projeto, por parte dos alunos, que não podemos deixar de convocar e que nos fazem pensar na necessidade de aperfeiçoar este modelo de organização pedagógica por forma a torná-lo numa mais-valia efetiva para todos os alunos<sup>11</sup>:

“...no ADI nós estamos só a rever a matéria da sala para fazermos as fichas enquanto que nas aulas tradicionais aprendemos a matéria nova e conseguimos desenvolver melhor o nosso...aproveitamento. Nas aulas como... se for com várias turmas torna-se complicado...” (Aluno 1)

“Em ADI torna-se mais confuso. Porque vários alunos têm várias opiniões diferentes enquanto que nas aulas normais há menos alunos e há menos confusão...” (Aluno 1)

“...eu a Matemática agora tenho ido para o apoio [em ADI] a ver se melhora mas não tem resultado. [...] Eu estudo...não sei, ou sou eu que tenho já a dificuldade...ou não sei.” (Aluno 6)

Na generalidade, o projeto ADI foi percecionado como bastante positivo ao nível dos seus impactos no processo de ensino/aprendizagem por todos os atores envolvidos no estudo.

Numa análise global podemos apontar como principais impactos os seguintes:

- a) demonstrou a possibilidade de introduzir mudanças muito significativas na organização da escola e da ação educativa;
- b) mostrou que uma escola se pode organizar-se de uma forma diferente do tradicional funcionamento em grupo turma, para poder corresponder melhor às expectativas e ao potencial de cada um dos alunos;
- c) criou condições para o trabalho colaborativo entre professores de diferentes grupos disciplinares;

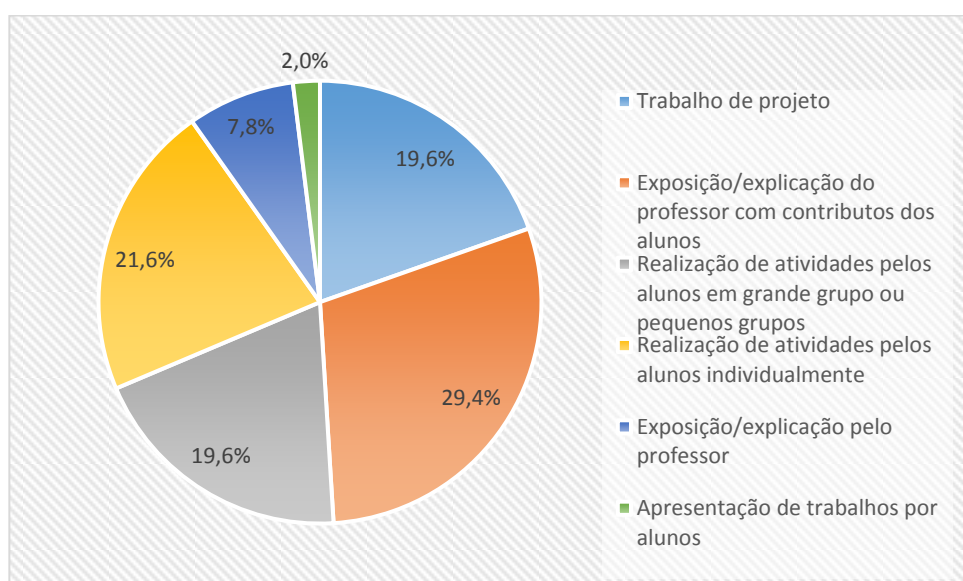
---

<sup>11</sup> Idem.

- d) conduziu à criação de grupos flexíveis de alunos, de composição e extensão variáveis, de acordo com o tipo de trabalho a desenvolver;
- e) Promoveu relações colegiais entre docentes de diferentes áreas curriculares no sentido de procurarem esquemas de trabalho pedagógico apropriados às necessidades dos alunos.

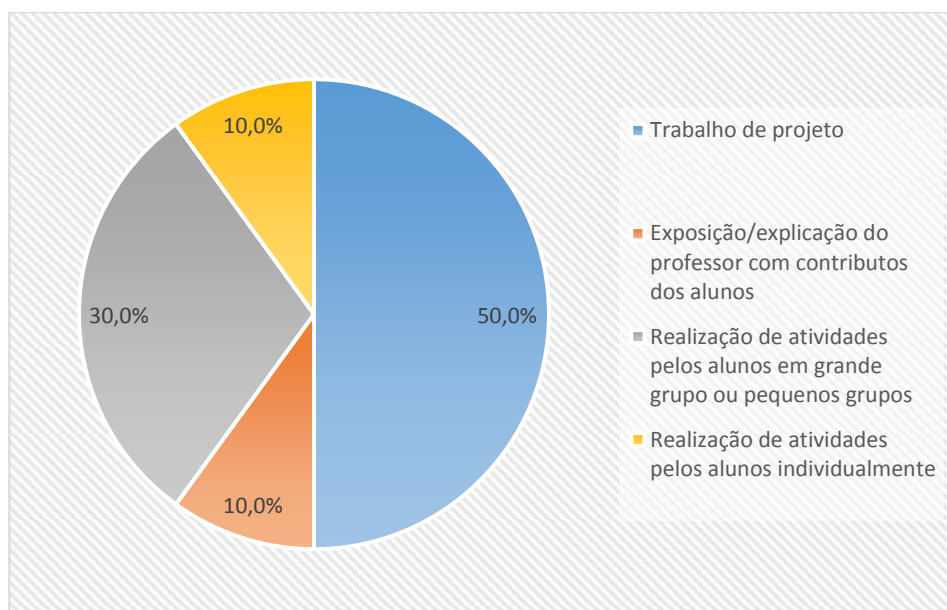
No que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas no âmbito do ADI, os dados relativos às observações realizadas apontam para uma predominância da categoria de trabalho “exposição/explicação do professor com contributos dos alunos” (29,4%). No entanto, é de destacar a identificação de atividades desenvolvidas no âmbito de trabalho de projeto, com uma expressão de frequência significativa (19,6%). Registou-se ainda um equilíbrio entre a realização de trabalho individual e em grupo pelos alunos, com 21,6% e 19,6% das ocorrências, respetivamente, como se pode verificar pelo gráfico 1.

**Gráfico 1: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas e práticas)**



Se analisarmos separadamente os momentos de ADI prática e teórica, a percentagem de trabalho de projeto realizado pelos alunos sobe consideravelmente, atingindo os 50%, tal como podemos constatar no gráfico 2.

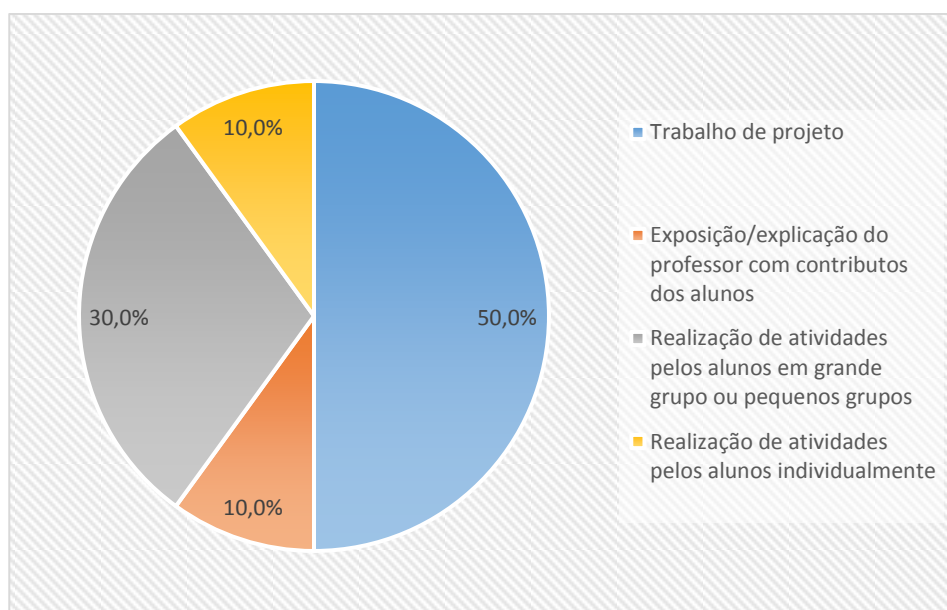
**Gráfico 2: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas práticas)**



Para além da presença considerável de trabalho de projeto, regista-se uma elevada percentagem de trabalho em grupo, sendo este o tipo de interação pedagógica preferencial nestes espaços/tempos de aprendizagem.

A organização do trabalho em sala de aula assume uma configuração bastante diferente nos espaços/tempos de ADI teórica, como podemos ver no gráfico 3:

**Gráfico 3: Projeto ADI - Categorias de trabalho observadas (aulas teóricas)**



A categoria de trabalho mais expressiva é a “Exposição/explicação do professor com contributos dos alunos” (41,9%). A categoria “Exposição/explicação pelo professor”, na qual não houve registos em ADI prática, assume aqui uma percentagem de frequência de 12,9%. Esta configuração aponta para a existência de diferenças significativas entre ADI teórica e prática, sendo que o último caso parece aproximar-se de um modelo de trabalho pedagógico essencialmente transmissivo.

Em ADI prática os professores referem que, à semelhança do que foi possível observar no terreno, os alunos estão organizados por grupos e trabalham, por norma, em projetos concretos, podendo distribuir-se por diferentes espaços.

Em ADI teórica, pelo discurso dos alunos conseguimos perceber que há experiências de aprendizagem bastante diferentes, conforme se trata dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou dos que apresentam resultados escolares positivos. No primeiro caso, o espaço de ADI é percecionado como “um apoio”, recorrendo-se essencialmente à realização de exercícios e à resolução de fichas de trabalho. No segundo caso, o facto de não haver dificuldades a colmatar parece permitir outra liberdade de atuação aos professores, que recorrem a atividades tendencialmente diferentes das aulas tradicionais. Os professores reforçam a ideia de utilizarem os tempos de ADI teórica como uma forma de individualizar o trabalho com os alunos com maiores dificuldades e consolidar a matéria funcionando mais numa lógica de apoio educativo.

Os alunos foram unânimes em afirmar que preferem os tempos de ADI prática, devido ao seu carácter mais participativo, pelo facto de estarem a trabalhar em grupos e de poderem decidir quais os grupos nos quais pretendem trabalhar e ainda pelo facto de se abordarem conteúdos diferentes dos que são tratados nas aulas tradicionais.

A ADI, enquanto *Área de Desenvolvimento Individual*, pressupunha, na sua génese, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferentes do modelo didático tradicional. Estes espaços de aprendizagem não estavam destinados a funcionar como *aulas tradicionais*, sendo suposto que permitissem a dinamização de projetos individuais de desenvolvimento de competências, de acordo com as necessidades evidenciadas pelos diferentes alunos. Na prática, o Diretor pode constatar que, pelo menos em algumas situações, os espaços de ADI funcionaram efetivamente como “mais uma aula”. Esta situação referida pelo Diretor é confirmada pelo discurso dos próprios professores e dos alunos, bem como pelas observações por nós realizadas. No entanto, não obstante a existência de situações nas quais os espaços de ADI se transformaram em *aulas tradicionais*, *aulas de apoio* ou em *aulas de revisões*, não podemos deixar de referir a observação de práticas pedagógicas tendencialmente diferentes das tradicionais, principalmente nos espaços/tempos de ADI prática. Entendemos que a forma de organização do trabalho

pedagógico aqui observada se aproxima bastante do modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, de que nos fala Lesne (1984). Isto porque os alunos desempenham tarefas práticas em conjunto, interagindo com os seus pares, tomando decisões quanto à divisão e organização do trabalho, ouvindo e debatendo diferentes pontos de vista, negociando, com vista à realização bem-sucedida dos seus projetos. Este modo de organização do trabalho pedagógico parece permitir aos alunos uma apropriação cognitiva do real que parte da sua manipulação em interação social, sendo visível uma ação educativa integrada e orientada, efetivamente, para os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, 1996). Esta forma de trabalhar parece ter impactos bastante positivos nos alunos, ao nível da valorização do interesse e utilidade dos conteúdos abordados.

### **A morte decretada: uma história de insensatez política**

No ano letivo que se seguiu à implementação do projeto (2011/12) o Ministério da Educação e da Ciência introduziu alterações ao nível das áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente no que se refere à Área de Projeto e ao Estudo Acompanhado. No 2º Ciclo a Área de Projeto foi suprimida e houve uma diminuição da carga horária a atribuir ao Estudo Acompanhado. Assim sendo, apesar do balanço bastante positivo feito por professores, alunos e pela direção da escola no final do primeiro ano da implementação do projeto, não houve condições para que este pudesse continuar, pois não havia crédito horário disponível para a sua manutenção nos moldes em que fora inicialmente concebido.

Como principais consequências desta morte decretada do projeto ADI destacam-se a desmobilização, o desinvestimento e a frustração:

“...quando nós nos apercebemos que de facto a área de projeto e o estudo acompanhado sofreram aquelas mudanças, portanto este trabalho perdeu-se um bocadinho porque não fazia sentido estar a falar sobre isto quando nós sabíamos que isto não ia ter continuidade...”

“o balanço formal, exaustivo, eh, que deveria eventualmente ter sido feito com, com o relato de toda a documentação que foi produzida ao longo do ano, em termos de... por exemplo a evolução dos registos, das reuniões semanais, da evolução dos projetos, do que foi feito, do que não foi feito, eh... isto não foi feito. Não foi efetuado este, este balanço... (...) houve uma desmobilização, houve, porque: ‘porque é que nós estamos a fazer isto, que não vai servir para nada?’”

“é óbvio que o objetivo inicial, que é ter um espaço com, com... massa crítica (...) com espaço em termos de recursos espaciais, em termos de recursos humanos, que, com uma... uma base suficientemente ampla para, para poder produzir um efeito mais mobilizador na escola e... hoje sinto que não. Hoje... hoje sinto que foi tudo estragado...”<sup>12</sup>

Quando o Diretor e os professores se aperceberam de que o projeto ADI não poderia continuar houve um retrocesso grande no processo de construção de capacidade interna da escola. Este retrocesso e o desânimo que se fez sentir mostram que, efetivamente, as mudanças duradouras necessitam de tempo para se poderem implementar. Entre os fatores que encorajam a mudança em educação está a ligação entre as emoções e as ações. A mudança de hábitos faz-se num *continuum* de pré contemplação, contemplação, preparação, ação e manutenção (Proshaska et al, 1992). Um processo de mudança sustentado passa da mudança individual para a mudança institucional. Em primeiro lugar, é necessário que os professores considerem e explorem as possibilidades e que as experimentem. Em segundo lugar, começarão a desempenhar uma ação mais sistemática e numa terceira fase focalizam-se na manutenção dessa mudança. Este é um processo que, de acordo com os autores citados, demora pelo menos um ano. O que aconteceu na escola em análise foi que, findo precisamente um ano de projeto, altura na qual as pessoas estariam preparadas para investir em mudanças mais sustentadas, foram retiradas à escola as condições que lhe permitiam continuar a desenvolvê-lo, o que teve repercussões ao nível da cultura organizacional e da cultura profissional que se estavam a criar.

A partir desta *história de insensatez política* é possível retirar sete conclusões/reflexões para repensarmos a escola que temos e a escola que efetivamente poderemos ter:

- i. A descontinuidade do projeto ADI levou a que, na prática, o projeto não tenha passado de alterações no processo de ensino/aprendizagem que não chegaram a mudanças. Era expectável uma evolução para “formas diferenciadas de organização” e, nas palavras do diretor, “haveria uma revolução para fazer nos anos seguintes, que eu gostaria de ter feito”. No entanto, a *alteração súbita das regras do jogo* desmotivou e desencorajou todos quantos tinham acreditado neste projeto, inviabilizado a implementação de mudanças sustentadas e duradouras.
- ii. Na sequência da desmotivação e desmobilização testemunhadas é possível afirmar que existem condicionalismos que, sem uma atenção focalizada ao contexto particular de cada escola por parte dos serviços centrais do Ministério da Educação,

---

<sup>12</sup> Excertos da transcrição da entrevista realizada ao Diretor do Agrupamento.

criam obstáculos à capacidade das escolas se auto-organizarem com vista à resolução dos seus problemas.

- iii. Foi possível verificar uma incongruência entre o discurso político, as decisões e as ações, que se consubstancia naquilo a que DiMaggio & Powell (1983) designam por “isomorfismo institucional”. Na prática, a influência exercida pelo Estado ao nível das organizações coloca-nos perante mecanismos de isomorfismo de natureza coerciva, assentes em imposições governamentais que não se coadunam com as necessidades organizacionais. Parece haver uma alargada série de fatores que faz da escola um mundo burocrático, impessoal, estranho e alheio aos territórios educativos e às pessoas concretas e institui um *mundo do sistema* que coloniza o *mundo da vida* (Sergiovanni, 2004).
- iv. Decretando *urbi et orbi*, impondo as mesmas soluções do *one best way* para todos os contextos, ignorando o que se passa na realidade, a ação política e administrativa acaba por ser a principal responsável pela desmobilização e pelo alheamento afetando gravemente as possibilidades de renovação do ensino e das aprendizagens.
- v. Parece existir um centro político e administrativo que se crê iluminado que, a partir da lógica da ação insensata da burocracia (Formosinho, 2000; Formosinho & Machado, 2000) destrói as dinâmicas periféricas numa completa cegueira administrativa.
- vi. O sucesso dos projetos de melhoria das escolas depende:
  - a) da criação de oportunidades de confiança, exigência e apoio
  - b) da valorização e reconhecimento da autonomia fecundante das comunidades educativas
  - c) de políticas mais duradouras, mais coerentes, mais sistémicas, alimentadas pelo princípio da realidade (Cf. Perrenoud, 2003)
- vii. As escolas e os professores parecem reféns de uma política paradoxal e parálitica que proclama uma coisa e faz outra, celebra a centralidade das escolas mas as aprisiona em plataformas distantes e impessoais, anuncia novas políticas de contratualização mas continua a servir-se dos velhos dispositivos de *comando e controlo*. E neste quadro, a educação tem boas condições para piorar a qualidade dos seus processos e dos seus resultados, porque tende a perder o essencial, que são as pessoas nas suas vontades, inteligências e interações colaborativas.

Em síntese, só uma política centrada nas escolas e nos professores e que acredita nas suas capacidades de autoria (de se autorizarem a criar, experimentar, avaliar...) é que poderia ter evitado a morte aqui tristemente narrada.

## Referências bibliográficas

- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Formosinho, J. (2000). A Autonomia das Escolas: Lógicas Territoriais e Lógicas Afinitárias. In J. Machado, J. Formosinho, A. S. Fernandes (Coord.). *Autonomia, Contratualização e Municípios*. Atas do Seminário realizado em 24 de Maio de 2000, pp. 45-54. Braga: CFAE: Braga/Sul
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In João Formosinho, Fernando Ilídio Ferreira, Joaquim Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, pp. 15-30. Porto: Edições ASA
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2012). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2003), “Dez Princípios para tornar o Sistema Educativo mais Eficaz”. In Joaquim Azevedo (coord.), *Avaliação dos Resultados Escolares*, pp. 103-126. Porto: Edições ASA.
- Proshaska, J.; DiClemente, C., & Norcross, J. (1992). In search of change: Applications to addictive behavior. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.