

digital

PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO

ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO,
INOVAÇÃO E MELHORIA

CRISTINA PALMEIRÃO · JOSÉ MATIAS ALVES

[coordenação]



PORTO



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

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

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

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

O LABIRINTO ESCOLAR – ENSAIO DE RESGATE

Ilídia Cabral¹

José Matias Alves²

Neste texto propomo-nos olhar para a escola a partir da metáfora do labirinto. Para tal, começamos por fazer uma breve introdução, na qual se explicita a complexidade da organização escolar, enunciando-se algumas das lógicas de ação que contribuem para esta mesma complexidade, e onde se clarifica a metáfora (e a perversão) do labirinto. Em seguida, procedemos a um *ensaio de resgate*, assente em sete ideias-chave teoricamente fundamentadas.

A Escola e a sua organização labiríntica

A escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares (Alves, 1999a). Para além das racionalidades que operam ao nível do palco escolar, existem outras que atuam nos bastidores, naquilo que pode considerar-se “o lado oculto da organização escolar” (Guerra, 2002), sendo muitas vezes o que não se vê que explica o visível.

As teorias neoinstitucionais, afastando-se dos modelos racionais de análise das organizações, apresentam-nos a escola enquanto *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976, 2007, 2009). A Escola aparece-nos como um sistema complexo cujas estruturas, discursos e ações se desenvolvem num conflito entre mandatos, interesses, contradições e pressões externas e internas. Neste jogo complexo de múltiplas dimensões, criam-se as condições para a existência de uma certa ambiguidade no que respeita à organização da escola, assente numa débil articulação entre os elementos que a constituem. A escola surge, então,

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

² Faculdade de Educação e Psicologia e Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

como um sistema debilmente articulado, verificando-se uma débil conexão entre intenções, metas e acções, passado-presente-futuro, órgãos de linha e *staff*, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-acções-resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da acção educativa, na adopção de tecnologias pedagógicas e didácticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo.

(Alves, 1999a, p. 15)

Olhando para a escola enquanto sistema debilmente articulado desvelam-se as lógicas de desconexão e a balcanização que nos ajudam a compreender a legitimação de uma *gramática escolar*³ também ela assente numa lógica de fragmentação e de compartimentação dos saberes e das várias estruturas que suportam o ato de ensinar. A manutenção desta gramática é congruente com uma organização escolar na qual os fenómenos de inovação, fruto da sua *débil articulação*, acabam por ocorrer essencialmente ao nível das estruturas que envolvem o núcleo central da acção de ensinar e apenas de forma residual nos processos reais de ensino e aprendizagem. A escola surge, assim, como uma organização algo anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear nem funcional no que respeita à missão central de *fazer aprender* os alunos.

Perante este cenário, entendemos que a organização escolar pode ser lida à luz da metáfora do labirinto, que em seguida se explicita:

- a. O labirinto corresponde à própria *gramática escolar*, entendida como o conjunto de estruturas regulares e regras que organizam o trabalho pedagógico, ou seja, as

³ Tradução da metáfora “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994). Partindo do conceito original, entende-se por gramática escolar as estruturas regulares e as 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. Para Tyack & Tobin (1994) as práticas organizacionais que estruturam as escolas são, de algum modo, análogas à forma como a gramática organiza o sentido na linguagem. Nem a gramática escolar nem a gramática do discurso precisam de ser conscientemente compreendidas para funcionarem sem sobressaltos. De facto, a gramática escolar enraizou-se de tal modo que a aceitamos inquestionavelmente como sendo a forma natural de organização das escolas. Apesar de tanto a linguagem como a escola sofrerem evoluções ao longo do tempo (por exemplo o surgimento de novas palavras ou características institucionais) as mudanças na estrutura básica e nas regras de ambas são tão graduais que não chegam a afetá-las. Neste sentido a “gramática” pode ser considerada simultaneamente como descritiva (a forma como as coisas são) e prescritiva (a forma como as coisas devem ser) (p.454).

práticas organizacionais estandardizadas herdadas de um modelo fabril de escolarização (Tyack & Tobin, 1994).

- b. Os refêns do labirinto somos todos nós: as escolas, os professores, os alunos, os pais, as famílias, a comunidade, a sociedade, todos refêns de lógicas de ação por vezes incompreensíveis e impenetráveis e tantas vezes perdidos num sistema pleno de contradições e absurdos.
- c. A lógica do labirinto é a de haver apenas uma forma de chegar ao centro (sucesso), a descobrir por entre uma série de percursos intrincados, criados com a intenção de desorientar quem os percorre, corporizando um processo de *super seleção* (Bourdieu, 1964) no qual só sobrevivem aqueles que menos se distanciam da cultura escolar.
- d. A perversão do labirinto consiste, precisamente, no facto de só chegar ao seu centro quem conhece a ordem instituída, quem está familiarizado com “os meandros do labirinto escolar” (Pires, 2000).

Ensaio de resgate: para uma ação educativa mais equitativa

Enuncia-se um possível ensaio que nos resgate deste labirinto, composto por sete ideias-chave que a seguir se desenvolvem.

i. DOTAR A AÇÃO EDUCATIVA DE MAIS SENTIDO

Fazendo dos diversos atores educativos construtores de significados, apostando na autonomia individual e coletiva e incentivando o poder autoral.

A questão da comunicação e do sentido que as pessoas atribuem a propostas e projetos nos quais estão envolvidos afigura-se central para o seu sucesso. Diversos autores assinalam esta centralidade. John Kotter & Rathgeber (2012) chamam a atenção para a importância do *comunicar, comunicar, comunicar* e para a questão do sentido da ação. Viktor Frankl (2008), que viveu uma experiência limite num campo de concentração,

explica a imprescindibilidade do sentido que atribuímos à existência para a podermos aceitar e viver. De facto, para que a qualquer mudança possa ser aceite, transformando-se numa mudança voluntária, é fundamental que o seu *sentido* seja compreendido e compartilhado (Fullan & Hargreaves, 1999; Stoll & Fink, 1996).

No contexto escolar, a mobilização e a implicação da comunidade escolar para a implementação de projetos educativos eficazes na promoção de mais aprendizagens para todos passam também por uma comunicação permanente e pela explicitação do sentido da ação. Jurjo Santomé (2010) alerta-nos para a necessidade de refletirmos sobre até que ponto é que o insucesso escolar não é “um problema muito relacionado com uma significativa falta de relevância e significado dos conteúdos, tarefas e modos de organizar e gerir as aulas e as escolas” (p. 12).

De facto, o *sentido do trabalho escolar* (Perrenoud, 1995) assume uma importância central no desencadeamento de processos de aprendizagem integradores e bem-sucedidos. Contudo, a importância da estratégia, enquanto “conceção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visada” (Roldão, 2010, p. 68), que permitiria dotar de coerência e sentido o trabalho escolar, parece não estar ainda enraizada na cultura profissional. A ação de ensinar parece continuar a carecer de algum planeamento estratégico, continuando a ser possível observar alguma fragmentação de tarefas (Perrenoud, 1995), a necessitar de uma organização intencional com vista à promoção de aprendizagens específicas nos alunos.

A melhoria dos processos e dos resultados educativos está indissociavelmente relacionada com o sentido atribuído e construído pelas pessoas que participam a vários títulos na educação. Autores como Frankl (2008), Perrenoud (1995), Crozier (1998) e Alves (2012) confirmam a centralidade da atribuição de um significado àquilo que fazemos e, recorrendo a diferentes evidências, confirmam que a realidade só é transformável através da implicação do sujeito e que este é um construtor de significados.

Neste contexto, só uma ação *poiética* que entende e cria a realidade pode contar com a entrega e o compromisso das pessoas, pois o ser humano é por natureza criador de si mesmo, do mundo e da relação.

Esta proposição é particularmente relevante se queremos construir uma *ordem educativa* que escape ao paradigma *da vassalagem* que anula o compromisso, o risco, a invenção, a justa e eficaz medida pedagógica. E por isso é que é tão determinante a aposta na autonomia individual e coletiva e o incentivo ao poder autoral.

ii. FAZER DE CADA ESCOLA, UMA BOA ESCOLA

Criando oportunidades de confiança e desenvolvimento (com exigência e apoio); instituindo uma lógica de prestação de contas mais inteligente, alicerçada em políticas mais duradouras, mais coerentes, mais sistêmicas, alimentadas pelo princípio da realidade.

Para Hopkins (2007), qualquer escola pode ser *uma boa escola* desde que se coloque a ênfase das reformas a efetuar na melhoria da qualidade do ensino e nas práticas educativas em sala de aula. No entanto, para que se consiga atingir este objetivo será necessário um compromisso com uma mudança sistêmica de larga escala, na qual as escolas colaborem com vista à melhoria das aprendizagens de todos os alunos em todas as escolas.

Este tipo de reforma exige que se passe da *prescrição* para o *profissionalismo* (id., *ibid.*), ou seja, a intervenção direta do Estado através daquilo que é prescrito não é seguramente a condição necessária para uma reforma sustentada de larga escala a médio prazo, pelo que parece haver o reconhecimento de que as escolas necessitam de liderar a fase seguinte (*ou a própria origem das mudanças consistentes*) das reformas educativas. Trata-se do desenvolvimento da “metacapacidade” nas escolas, entendida enquanto “capacidade interna de mudança” (Bolívar, 2012, p. 21):

As mudanças devem, assim, começar internamente, melhor, de forma coletiva, induzindo os próprios intervenientes a procurar os seus próprios objetivos de desenvolvimento e melhoria (id. *ibid.*, p. 21)

Neste processo de construção de capacidade interna para a melhoria é importante que haja um equilíbrio entre a intervenção do Estado e a autonomia das escolas *territorialmente*

inseridas, sendo que estas, por si próprias e através de redes de escolas, têm de ter autonomia para levar a cabo melhorias e inovações no ensino e na aprendizagem, com o apoio de boas práticas específicas, mas não prescritas. Esta mudança de paradigma não é, contudo, linear, implicando uma capacitação e um apoio à melhoria das escolas. A construção desta capacitação profissional e organizacional passa pela substituição de uma série de iniciativas de consenso nacional por um número limitado *e localizado* de tendências educativas.

Hopkins (2007) apresenta quatro elementos chave com o potencial para fazer de cada escola *uma boa escola*: aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado, redes e colaboração e prestação de contas inteligente. Estes quatro elementos, operacionalizados através do exercício de uma liderança responsável e sistémica, constituem uma estratégia central para a melhoria.

a) Aprendizagem personalizada

Por aprendizagem personalizada entende-se a capacidade de adaptar a educação às necessidades, interesses e aptidões individuais, por forma a preencher o potencial de cada jovem. Ao longo deste processo de personalização deverão considerar-se dois componentes chave: a metacognição / aprender a aprender e uma avaliação para a aprendizagem. A metacognição implica a capacidade dos alunos monitorizarem, avaliarem, controlarem e modificarem a forma como pensam e aprendem, havendo evidências claras de que a aquisição destas capacidades pode aumentar significativamente o desempenho dos alunos.

Relativamente à avaliação, propõe-se uma avaliação formativa para a aprendizagem, que permita um conhecimento profundo dos pontos fortes e fracos de cada aluno e assim identificar as necessidades de aprendizagem de cada um.

b) Ensino profissionalizado

Um ensino profissionalizado implica formas radicalmente diferentes de desenvolvimento profissional, com um forte enfoque em estratégias de *coaching* e no estabelecimento das escolas enquanto comunidades profissionais de aprendizagem. Os elementos chave para este processo implicam um repertório de estratégias de aprendizagem e ensino que permitam implicar os alunos ativamente no seu processo de aprendizagem, bem como um desenvolvimento profissional contínuo com impactos diretos no comportamento do professor. O desenvolvimento profissional contínuo deverá ser conjugado com um sistema de gestão e observação do desempenho centrado explicitamente na aprendizagem e no ensino na sala de aula e com uma remuneração financeira relacionada com a performance dos professores. Estes três elementos deveriam ser empregues de forma efetiva pelos líderes escolares por forma a terem um impacto direto nos padrões académicos.

c) Redes e colaboração

A construção de redes pode ser um importante mecanismo de apoio à melhoria e inovação nas escolas. Podem proporcionar a colaboração ao nível da construção da diversidade do currículo, permitindo uma extensão de serviços e apoio profissional e ainda o desenvolvimento de uma visão da educação partilhada e vivida para além dos portões da escola. Como elementos centrais deste eixo são apresentadas a partilha de boas práticas que possam ser transferidas e adaptadas aos contextos específicos de cada escola e a construção de parcerias para além da escola, que proporcionem, por exemplo o envolvimento dos pais e a construção de uma responsabilização parental. As redes com as famílias, “co-educadoras e corresponsáveis com a escola”, contribuem para a criação de uma “cultura de responsabilidade entre todos os membros da comunidade escolar” (Bolívar, 2012, p. 156).

Hopkins (2007) sugere ainda a criação de uma Comissão de Boas Práticas que permita a construção de modelos de boas práticas, desenvolvidos por escolas de topo e a criação de

incentivos às escolas no sentido de que estas possam construir parcerias para além da escola.

O conceito de redes interinstitucionais em educação enquanto motor de desenvolvimento e melhoria das escolas e dos seus profissionais é também abordado por Bolívar (2003, 2012), que refere a mudança que se tem vindo a operar relativamente às “fórmulas tradicionais de extensão do conhecimento”, passando-se para “novas fórmulas de aprendizagem contínua – mediante estruturas mais orgânicas – dentro das comunidades profissionais de trabalho” (Bolívar, 2003, p. 222). O estabelecimento de redes e parcerias entre escolas consiste num novo dispositivo organizacional orientado para a melhoria do ensino, num processo conjunto de mudança (Bolívar, 2012).

Estas novas formas inter organizativas de trabalho permitem uma cultura de colaboração e investigação. A constituição de redes poderá operar-se ao nível de associações ou redes de escolas, agrupadas normalmente por proximidade geográfica, que partilham as suas experiências, recursos e conhecimentos ou entre a Universidade (ligada particularmente à área da Educação) e escolas ou institutos de determinada zona geográfica. Neste segundo caso, há uma relação de enriquecimento mútuo, apoiada nos processos de apoio, intercâmbio e difusão de conhecimentos e experiências que se gera entre universidade e escolas.

d) Prestação de contas inteligente

Uma prestação de contas ao nível das escolas centrada apenas em processos de avaliação externa poderá ter alguns efeitos perversos, como sendo o “ensinar para o teste” ou o aumento da competitividade das escolas através de ajustes no seu sistema de admissão e organização de turmas fixas estratificadas, para além de aumentar o grau de dependência e a falta de inovação dentro do sistema.

Também Bolívar (2012) refere a centralidade de um processo de prestação de contas *inteligente* que envolva “um conjunto de políticas e práticas que, na realidade, incrementam a capacidade individual e coletiva, sobretudo conjugando a prestação de contas interna e externa” (p. 43).

Hopkins (2007) propõe que, na passagem da *prescrição* para o *profissionalismo*, qualquer estrutura de prestação de contas necessita não só de cumprir o seu propósito original, mas também de aumentar a capacitação e a confiança na prestação de contas profissional, ou seja, terá de se tornar inteligente, apoiando a função de construção da capacitação dos outros três eixos (aprendizagem personalizada, ensino profissionalizado e redes e colaboração).

A liderança é colocada pelo autor no cerne dos quatro eixos apresentados para fazer de cada escola uma boa escola, enquanto catalisador para uma mudança sistémica.

iii. APOSTAR NUMA CONTRATUALIZAÇÃO COERENTE

Respeitando e promovendo a autonomia (relativa) das partes; reconhecendo (e promovendo) as diversidades e as complementaridades; partilhando recursos, poderes e responsabilidades; dando corpo e sentido ao conceito de comunidade educativa.

A política educativa global é, em grande parte, responsável por gerar e gerir as possibilidades de inovação, mudança e melhoria dentro das organizações escolares.

Só uma política *bottom up*, que reconheça às escolas a capacidade de se auto organizarem com vista à resolução dos seus problemas poderá criar as condições para melhorar, de forma significativa, consistente e duradoura, os processos e os resultados educativos. Isto implica uma transformação nos modos de governar, pressupondo o conhecimento e o reconhecimento que levam à confiança e tornam possível o alargamento das margens de autonomia individual e organizacional. E este alargamento das margens de autonomia pressupõe também alterações nos modos de relacionar e inspirar, pois que significa o acender das inteligências que estão em crise por efeito de uma prática sistemática e regular de desvalorização (Crozier, 1998), iniciando “um tempo de lucidez e exigência”, “uma exigência de autonomia e de responsabilidade” (Alves, 2011a).

Este é o tempo das lideranças para a aprendizagem (Hallinger, 2011) centradas na aprendizagem de toda a comunidade educativa, o tempo do desenvolvimento da capacitação interna das escolas (Hopkins, 2007; Bolívar, 2012) o tempo do

reconhecimento da capacidade de autoria (Alves, 2011a; Robinson & Aronica, 2010), o tempo de substituir a lógica da vassalagem pela lógica da cidadania organizacional e da criação.

Esta política incorpora e trabalha metas de aprendizagem estabelecidas ao nível do sistema, que funcionam como elementos de catalisação dos recursos organizacionais e profissionais, numa simbiose que permita uma prestação de contas inteligente (Elmore, 2003; Hopkins, 2007; Bolívar, 2012). E que essa prestação de contas inteligente permita não apenas o reconhecimento da excelência das qualidades dos resultados, mas dar mais a quem mais precisa.

Importa, contudo, que as políticas *bottom up* não se transformem nas políticas das promessas não cumpridas, nas políticas da ação incoerente, paradoxal e hipócrita (que diz uma coisa e faz outra, dá por um lado e retira pelo outro) (cf. Brunsson, 2006; Costa, 2007; Alves, 2008; Azevedo, 2011). Importa que as políticas *bottom up* não acabem por ser como as políticas *top down* que “sem ter em qualquer conta as dinâmicas dos actores, em cada escola/agrupamento” arrasem “pequenas grandes iniciativas que estão em curso, que resultaram por vezes de anos e anos de inovação e esforço contínuos” (Azevedo, 2011).

Sendo evidente o fracasso das políticas do comando e do controlo da conformidade (regra geral, cega), o desenvolvimento das práticas educativas tem mais condições de evolução se se basear no princípio da contratualização. Um contrato que suporta e incentiva o desenvolvimento tem de fazer-se respeitando e promovendo a autonomia (relativa) das partes, reconhecer (e promover) as diversidades e as complementaridades, partilhar recursos, poderes e responsabilidades, numa palavra, dando corpo e sentido à comunidade educativa.

Uma governação que queira de facto estar ao serviço das pessoas, das comunidades e da sociedade e instituir-se como serviço público tem de evoluir para novas formas de regulação e de partilha (cf. Azevedo, 2011; Alves, 1999b; Formosinho & Machado, 2007) que abduquem da tentação leonina e instaurem formas adultas e coerentes de assumir responsabilidades e compromissos.

iv. TRABALHAR (EFETIVAMENTE) POR CICLOS DE APRENDIZAGEM

Abolindo a lógica da aprovação / reprovação anual e dando mais tempo às escolas para organizar, diferenciar e promover a aprendizagem de todos.

De acordo com Perrenoud (2004b) existem vários conceitos de ciclo de aprendizagem. Num pólo mais conservador fala-se de ciclos de aprendizagem sem que, na prática, haja qualquer mudança relevante na organização do trabalho escolar:

Operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém a sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar os seus alunos para os colegas no final do ano e, em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo.

(Perrenoud, 2004b, p. 12)

Apesar do surgimento recente de alguns projetos nos quais é possível observar importantes alterações ao nível da organização do trabalho escolar (como por exemplo o projeto Fénix, o projeto Turma Mais e projetos baseados no modelo das equipas educativas⁴), na prática continua a ser possível reprovar dentro de um mesmo ciclo de aprendizagem. Esta perspetiva parece ainda afastar-se da noção de ciclo de aprendizagem defendida por Perrenoud (2004a, 2004b), para quem um ciclo de aprendizagem não deve ser confundido com um mero ciclo de estudos. Para este autor trabalhar com ciclos de aprendizagem implica uma rutura radical com as etapas anuais, de forma a que a própria noção de reprovação deixe de fazer sentido.

Os alunos não aprendem todos ao mesmo ritmo. *O ensinar a todos como se todos fossem um só* (Barroso, 1995, 2001) foi o princípio da escola moderna que permitiu a escolarização de milhões de pessoas e foi um grande avanço civilizacional. Mas este modelo *esgotou-se*. Precisamos de uma nova *gramática escolar*. Um dos caminhos que é preciso fazer, *mesmo contra o ar das políticas dominantes*, é o de construir a unidade

⁴ A este respeito consultar Cabral, I. & Alves, J. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (16). No prelo.

ciclo de aprendizagem como variável chave organizadora da progressão escolar. Perrenoud (2004a, 2004b) é talvez o autor que mais tem evidenciado a natureza administrativa do ano escolar e chamado a atenção para as virtualidades da unidade de ciclo de aprendizagem. De facto, não havendo a necessidade de tomar a decisão de progressão ou retenção no final de *cada ano*, há mais tempo para organizar, diferenciar e promover a aprendizagem de todos. Outros autores, nomeadamente Formosinho, 1988; Peretti, 1986) têm chamado a atenção para a necessidade de mais tempo para individualizar os percursos, ajustar os ritmos de ensino e aprendizagem, gerar combinatórias de grupos, estratégias, avaliação formadora que incrementam lógicas de sucesso. Mas isto, implica uma política mais ao serviço da aprendizagem do que ao do controlo e à da seleção. E uma organização escolar que se predispõe a organizar-se de um outro modo (mais flexível e simultaneamente mais rigoroso) para que mais alunos tenham moratórias diferenciadas para mostrar que sabem o que é necessário.

v. FAZER DA PROFISSÃO DOCENTE UMA PROFISSÃO REVALORIZADA

Confiando no querer, no saber e no poder dos professores e sabendo que “sem professores não há futuro” (Nóvoa, 2009).

A investigação tem vindo a identificar o professor como sendo o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso escolar (Hattie, 2003, 2009, 2012). As crescentes exigências que se colocam aos professores convocam-nos a uma reconfiguração da sua ação, na qual a dimensão sócio afetiva assume um papel fundamental no desencadear dos processos cognitivos, numa interligação indissociável entre inteligência/cognição e afetividade/emoção. Esta interligação tem sido estudada pelas Neurociências, em particular por Damásio (2003), confirmando-se a relevância de que se revestem os fenómenos emocionais para a atividade cognitiva, principalmente nos domínios da perceção, planeamento, raciocínio, aprendizagem, memória e tomada de decisão.

Amado et al (2009) apresentam as principais conclusões de dois estudos realizados em escolas portuguesas sobre as representações de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico sobre a relação com os seus professores. Estes estudos mostram a importância da

afetividade no desenvolvimento de uma relação pedagógica de elevada qualidade, apontando para a sua influência na motivação e na aprendizagem dos alunos, bem como na criação de um clima de socialização saudável. Na ótica dos alunos que participaram nestes estudos “a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados mas está fortemente relacionada com o registo da afetividade” (id., ibid., p. 83).

Estas conclusões parecem assumir uma relevância ainda maior quando nos referimos a alunos com percursos escolares marcados pelo insucesso. Rousseau et al (2009) estudaram as perceções dos alunos excluídos do ensino dito regular no que respeita à criação de uma relação de confiança entre professor e alunos. Os alunos com dificuldades escolares reclamam “professores apaixonados, humanos, sensíveis e competentes no plano profissional” (id., ibid., p. 208). Este estudo evidencia a importância que os alunos atribuem à criação de laços de confiança com os seus professores como forma de superação das suas dificuldades.

Pelo exposto parece ser possível concluir que o fator humano de uma escola é visto como tendo inequívocas implicações no sucesso escolar dos alunos. Num sentido mais lato, a relação pedagógica diz respeito a um capital relacional que “abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor ‘staff’, aluno-funcionários, professores-pais...”. (Estrela, 1992, p. 32). Este capital tem muito a ver com o sentido de trabalho em equipa, com a colaboração, com a ajuda dos alunos mais velhos e sabedores aos mais novos, com o incremento do sentimento de que os pais fazem parte da comunidade educativa e são bem-vindos à escola, com a consideração da dimensão pessoal que o aluno não pode deixar de ter (Azevedo, 2001; Canário, 2005).

Uma das condições essenciais para que possamos resgatar-nos do labirinto escolar ligase, portanto, ao querer, ao saber e ao poder dos professores. O querer dos professores é alimentado de *mil formas*. Desde o acesso à formação inicial, passando pelo currículo desta formação, pelo acesso rigoroso à profissão, pela instituição de períodos probatórios já no exercício profissional, pela formação na ação, pela supervisão *clínica* no interior da profissão.

Embora vivamos um tempo de restrição (ou mesmo *de disforia, desencanto e desvinculação profissional*), não há dúvida que *sem professores não há futuro* como têm sustentado muitos autores (v.g. Nóvoa, 2009; Canário, 2005; Azevedo, 2011). Como tem vindo a sustentar Alves (2011b), parafraseando Philippe Meirieu *os professores não têm futuro; eles são o futuro*. Porque são os seres por excelência do conhecimento que é condição de liberdade, inclusão e dignidade, porque são os seres da relação que criam o laço social e evitam *a guerra civil*. Porque são os profissionais que trabalham nos limites da possibilidade existencial e podem ser a base fundamental da esperança.

Esta emergência de um querer (individual e coletivo) precisa de uma política à altura desta complexidade. Uma política que *descongele a profissão*, que crie simultaneamente exigência e pressão, que traga para *dentro da profissão* os principais mecanismos de regulação, formação e afirmação, como há muito tempo vem reclamando António Nóvoa (2009). Precisa de uma organização escolar que valorize uma supervisão clínica da ação docente que faça desta rotina uma fonte de aprendizagem constante. E precisa, enfim, de uma voz pública autorizada e por isso reconhecida e prestigiada.

vi. PROMOVER UMA GESTÃO MAIS INTELIGENTE DO CURRÍCULO

Fazendo uma gestão mais diferenciada dos tempos e modos de fazer aprender e apostando numa avaliação formadora mais eficaz.

Este é o fator relativo à escola que tem o maior impacto nos níveis de realização escolar dos alunos. Para assegurar um currículo essencial e viável as escolas devem definir conteúdos programáticos essenciais e garantir que esses conteúdos nucleares são devidamente sequenciados e podem ser adequadamente ensinados no tempo letivo disponível para o efeito.

As escolas devem ainda procurar assegurar que os professores tematizam esses conteúdos essenciais e utilizam de forma flexível o tempo letivo que têm à sua disposição, para que o currículo deixe de ser um objeto externo, uniforme, centralmente prescrito e *pronto a vestir* e passe a ser contextualmente desenvolvido em funções das aprendizagens visadas.

No entanto, temos assistido à manutenção de um currículo liberal, de base liceal, não obstante o seu fracasso perante a escola de massas. Este modelo curricular uniforme tem sido operacionalizado através de vários processos (Formosinho, 1988):

- a) Manutenção de toda a lógica geral do currículo uniforme, enciclopédico e fragmentado, mandado executar pelo poder central. Tendencialmente independente das características específicas de diferentes alunos, professores e escolas, o currículo organiza-se numa lógica de sequencialidade⁵ que visa a preparação para o grau escolar imediato, sem ter por isso autonomia própria.
- b) Manutenção da componente académica do currículo ao longo dos vários ciclos de escolaridade, contribuindo assim para o abandono escolar e para taxas massivas de incumprimento da escolaridade obrigatória.
- c) Legitimação da uniformidade rígida do currículo através da assunção de que esta é condição necessária para a igualdade de oportunidades.
- d) Consolidação da ideia da completa prevalência do trabalho intelectual sobre o trabalho manual.
- e) Implementação da uniformidade em todas as dimensões inerentes ao processo educativo: uniformidade de métodos de ensino e de avaliação, atribuição de uma carga horária uniforme por disciplina, distribuição rígida dessa carga horária, da duração de cada aula e da identidade dos conteúdos e do controlo da extensão dos programas. Esta pedagogia uniforme é ainda acompanhada da socialização do professor nas práticas docentes já estabelecidas na escola.
- f) Prolongamento da uniformidade pedagógica para a uniformidade de avaliação, criando-se padrões uniformes também para esta prática, muitas das vezes

⁵ Acresce o facto de ser uma sequencialidade regressiva analisada e denunciada por Lemos Pires (2000) em que são os níveis superiores que determinam a lógica organizacional dos inferiores. Assim, é o ensino superior *quem mais ordena* e determina o ensino secundário (*funcionando como uma espécie de estudos menores do superior*); por sua vez, o ensino secundário, com a sua organização cerradamente disciplinar e seletiva, determina o ensino básico e este acaba por se impor à educação de infância que vai assumindo a designação e o estatuto de pré-escolar (Ribeiro, 2002).

desadequados às características de determinados grupos de alunos e aos próprios métodos de ensino utilizados.

- g) Manutenção da compartimentação disciplinar característica do currículo académico, fazendo proliferar as disciplinas com carga horária reduzida, para que a integração das aprendizagens fique unicamente a cargo do aluno. Tal como afirma Beane (2003), “a abordagem por disciplinas, direcionada para a universidade, mantém a sua ascendência. É sobretudo, a propriedade do *statu quo* educacional que controla os sistemas escolares e decide o que constitui uma educação legítima” (p. 92).
- h) Promoção da formação monodisciplinar dos professores e criação de grupos monodisciplinares nas escolas no 2º e 3º ciclos do ensino básico, dificultando o diálogo interdisciplinar e eliminando a possibilidade de instituição de outras lógicas organizadoras da aprendizagem. O insucesso da *área escola* prescrita na reforma de 1989 e da *área de projeto* prescrita na reforma de 2001 são a evidência de uma difícil ou impossível convivência de lógicas curriculares distintas.
- i) Promoção da compartimentação de anos e ciclos de escolaridade, mantendo os ciclos de ensino separados uns dos outros. A criação dos agrupamentos verticais de escolas, que vem já desde a década de 90, não tem conseguido eliminar estas descontinuidades e desarticulações, persistindo graves problemas de articulação vertical do currículo.
- j) Manutenção do modelo de conceção, controlo e gestão centralizada do currículo, contribuindo para a diminuição do empenhamento das escolas e dos professores na sua implementação e gerando mecanismos de desresponsabilização e desvinculação.

Esta alargada série de fatores faz da escola e do currículo um mundo burocrático, impessoal, estranho e alheio aos territórios educativos e às pessoas e institui um *mundo*

do sistema que coloniza o *mundo da vida* (Sergiovanni, 2004), não sendo de espantar a recorrente ameaça de colapso e a *aparente necessidade de sucessivas reformas*⁶.

É sabido que o currículo é o repositório de conhecimentos, capacidades, competências que uma determinada sociedade considera necessários para uma vida humana e socialmente digna (Roldão, 1999, 2005; Ramos & Roldão, 2013; Gaspar et al, 2013). Enquanto tal, é um património a que todos os cidadãos devem aceder, sob pena de serem privados de um *bem de primeira necessidade*. Mas para que tal possa suceder, é aconselhável que se proceda a uma gestão mais inteligente do currículo comum, que passa por uma mediação mais atenta ao estágio de desenvolvimento dos alunos, por uma gestão mais diferenciada dos tempos e modos de *fazer aprender*, uma avaliação formadora mais eficaz, um desenvolvimento curricular mais colaborativo ao nível dos departamentos (nomeadamente na construção de bancos de recursos didáticos) e ao nível dos conselhos de turma (ou conselhos de aprendizagem de determinados agrupamentos de alunos).

Uma gestão mais flexível do currículo no âmbito de uma ativação do ciclo de aprendizagem seria um valor acrescentado seguro na promoção das aprendizagens.

vii. DESENVOLVER COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Promovendo uma ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa nas escolas, (re)criando espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, e valores educativos e pedagógicos partilhados que possam conduzir a uma produção coletiva de respostas.

Uma Comunidade Profissional de Aprendizagem consiste num grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos (Stoll, 2011).

⁶ Mas, como é óbvio, estas sucessivas reformas são a prova da sua própria ineficácia.

De acordo com Bolívar (2012), estas comunidades constituem-se segundo os seguintes princípios:

a. Assegurar que todos os alunos aprendam

Nas escolas a tónica deve passar do ensino para a aprendizagem, o que implica que os professores assumam o compromisso conjunto de alcançar o sucesso educativo de todos os alunos.

b. Uma cultura de colaboração

O propósito coletivo de aprendizagem para todos implica um trabalho conjunto e sistemático, a partir do qual os docentes trabalham juntos para analisar e melhorar as suas práticas.

c. Um foco nos resultados

O objetivo coletivo de contribuir para a melhoria das aprendizagens de todos os alunos coloca o enfoque no trabalho conjunto para a melhoria dos resultados. Estabelecem-se objetivos para melhorar a situação atual e apresentam-se provas periódicas desse progresso.

As comunidades apresentam, então, características próprias que as diferenciam das simples organizações. Sergiovanni (2004) destaca o sentido de conjunto que é possível criar nas comunidades a partir de cada indivíduo, fundado na existência de valores e ideias partilhados dentro da comunidade:

As comunidades são organizadas em torno de relações e de ideias. Criam estruturas sociais que ligam as pessoas a um conjunto de valores e de ideias comuns. As comunidades definem-se por centros de valores, sentimentos e crenças que fornecem as condições necessárias para a criação de “nós” a partir do “eu” de cada indivíduo. (Sergiovanni, 2004, p. 79)

Para este autor (ibid.) as comunidades diferem das restantes organizações ao nível das questões do controlo e da delegação do poder. Enquanto que nas organizações se confia,

muitas vezes, em mecanismos de controlo externos, as comunidades “confiam mais em normas, propósitos, valores, socialização profissional, respeito pelos colegas e interdependência natural”. No que concerne à delegação do poder, nas organizações esta questão aparece ligada a uma tomada de decisões partilhada e a uma gestão a nível local, enquanto nas comunidades a delegação do poder se preocupa mais com “compromissos, obrigações e deveres que as pessoas sentem em relação aos outros e à escola” (p. 77).

Esta tónica no compromisso e nas relações morais que se desenvolvem é uma das principais características das comunidades de aprendizagem:

As comunidades de aprendizagem procuram relacionar os seus membros com aquilo que está certo ou errado, com obrigações e compromissos e com acordos morais. Quando estas relações morais são praticadas, os alunos e os professores são forçados a encarnar os compromissos e valores comuns. Nas escolas que se estão a tornar comunidades, os seus membros partilham a sua vida com outras pessoas com intenções semelhantes. Nas escolas comuns, pelo contrário, as relações são construídas por outros e tornam-se codificadas num sistema de hierarquias, funções e expectativas de papéis.
(Sergiovanni, 2004, p. 79)

Pelo exposto é possível concluir que as dinâmicas geradas no seio de uma comunidade de aprendizagem contribuem para a criação de um clima de congruência e valor (Lambert, 2003), desenvolvendo uma cultura escolar orientada para as aprendizagens de todos (dos alunos, dos professores, dos pais e da própria escola enquanto organização), sendo que essa cultura permite uma melhoria contínua dos processos e dos resultados educativos.

Estas são algumas das possibilidades de resgate do labirinto escolar. Um labirinto no qual o número de alunos que *não querem aprender* num cenário de prolongamento violento da escolaridade obrigatória, a desvalorização das credenciais escolares num mercado de trabalho que parece querer descobrir as vantagens de uma *mão-de-obra barata* que dispensa a escolarização prolongada, as várias crises que chegam *naturalmente à escola* – familiar, social, laboral, económica... - fazem do processo de escolarização uma atividade de elevado risco e muitas vezes uma missão *quase impossível*.

Neste cenário, só uma ação mais coletiva, mais solidária e mais investigativa poderá contribuir para a emergência de verdadeiras *comunidades educativas* e tornar viável a ação de ensinar no sentido duplamente transitivo que adotamos neste texto. Mas a emergência destas comunidades precisa de um novo tempo. De um tempo de encontro e de produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual. Saibamos nós encontrar esse tempo. Porque não podemos compactuar com formatações absurdas que a todos são impostas mas que a poucos servem. Porque a escola não tem que ser (não pode ser) um labirinto.

Referências bibliográficas:

Alves, J. M. (1999a). *A Escola e as Lógicas de Acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (1999b). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. (pp. 15-32). Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2011a). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso*. (pp.63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J.M. (2011b). *Os Professores não têm futuro. Eles são o futuro*. Em linha. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2011/01/os-professores-nao-tem-futuro-eles-sao.html> [Consultado em 02/02/2013].

Alves, J. M. (2012). O Projeto Fénix e a Progressiva Transformação da Gramática Escolar. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – As Artes do Voo e as*

Ciências da Navegação. (pp. 83-120). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 75-86.

Azevedo, J., (2001). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

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

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, (2), 91-110.

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

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Costa, J. A. (2007). Os projectos na escola: uma leitura crítica através da metáfora da hipocrisia organizada. In J. A. Costa, *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. (pp. 97-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. (1998). *La Crise De L'Intelligence - Essai Sur L'Impuissance Des Elites A Se Reformer*. Paris: Points.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a Neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Elmore, R. (2003). Accountability and Capacity. In M. Carnoy, R. Elmore & L. S. Siskin (Eds.), *The New Accountability – High Schools and High-Stakes Testing*. (pp. 188-202). New York and London: Routledge Falmer.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In *CRSE, Medidas que promovam o Sucesso Educativo*. (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. *Avaliação e Currículo – Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE*.
- Frankl, V. E. (2008). *Em Busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1999). *La Escuela que queremos*. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Gaspar, I. Santos, J. R., Santos, M. (2013). Currículo: significado e perspectivas em memórias da escola. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores - Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 117-146). Porto: FEP/CEDH/UCP.

- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: ASA Editores.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the Research Evidence?* Recuperado de: <http://www.leadspage.govt.nz/leadership/articles/teachers-make-adifference.php>.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London and New York: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School – Realizing the potential of system leadership*. England: Open University Press.
- Kotter, J. & Rathgeber, H. (2012). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Ideias de Ler.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Peretti, A. (1986). Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos. In *Cahiers Pédagogiques*, 244-245, 6-15.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2004a). Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. *Pátio. Revista pedagógica*, 30, 16-19.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta.

- Ramos, C. C. & Roldão, M. C. (2013). Memórias de professores: representações e percepções da identidade profissional docente. In J. M. Alves, (coord.). *Memórias de Professores - Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. (pp. 51-115). Porto: FEP/CEDH/UCP.
- Ribeiro, A. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições ASA.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão*, (pp 13-26). Braga: CESC/Almedina.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des Sciences de L'Éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Santomé, J. T. (2010). *O Cavalo de Tróia da Cultura Escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. In J. Robertson & H. Timperley. *Leadership and learning*. (pp. 103-117). Thousands Oaks: Sage.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the Unexpected – Resilient Performance in an Age of Uncertainty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization – The Impermanent Organization*. United Kingdom: Wiley.

MUDANÇA ORGANIZATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Joaquim Machado¹

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

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

1. Há mudanças mais fáceis e mudanças mais difíceis

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

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

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