



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR  
AS MUDANÇAS CURRICULARES DECRETADAS E OS EFEITOS NA AÇÃO  
ORGANIZACIONAL ESCOLAR  
Estudo de caso duplo

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

*(Carla Manuela Pimentel Fernandes Baptista)*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
(setembro de 2021)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR  
AS MUDANÇAS CURRICULARES DECRETADAS E OS EFEITOS NA AÇÃO  
ORGANIZACIONAL ESCOLAR  
Estudo de caso duplo

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Carla Manuela Pimentel Fernandes Baptista

Sob orientação de Professor Doutor José Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA  
(setembro de 2021)

## **Agradecimentos**

Expresso a minha profunda estima ao Professor Doutor Matias Alves, pelo seu acompanhamento incessante, cuidadoso e ponderado, mas também pelo seu *olhar* atento, criterioso e hábil.

Quero deixar, também, um reconhecimento aos diretores das escolas por terem consentido a concretização do plano de recolha de dados, demonstrando predisposição e acessibilidade.

Aos professores e aos alunos que se disponibilizaram a colaborar na recolha de dados, o meu agradecimento.

Um agradecimento especial:

Ao meu marido, Moisés, pela sua generosidade e incentivo primordiais, pela sua visão prática e realista, deveras crucial nos meus momentos de devaneio e de angústia, e também pelo seu acompanhamento incondicional e excepcional.

Ao meu filho, Rodrigo, pela serenidade e compreensão da minha ausência.

Aos meus pais e irmã, pelo seu profundo e incondicional apoio emocional.

À Bárbara, pela ajuda na revisão final do trabalho, bem como pelo seu apoio e profunda amizade.

## Resumo

O presente estudo tem como objeto a compreensão da forma como a organização escolar se (re)apropria das orientações da legislação escolar relativa à Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, através da realização de aprendizagens significativas e do desenvolvimento de competências mais complexas, preparando os alunos para a incerteza do futuro.

Apesar de sucessivos programas de promoção do sucesso escolar e políticas de reforma implementados ao longo das últimas décadas, nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. O problema, portanto, mantém-se. Consequentemente, o caminho da mudança trilhado, sendo malsucedido, tem de ser questionado. A problemática da nossa investigação assenta, assim, na necessidade de compreender se a *gramática escolar* instituída na ação concreta cumpre as promessas enunciadas.

O presente estudo insere-se num paradigma qualitativo interpretativo, centrando-se na descrição e compreensão de realidades específicas e singulares - duas organizações escolares públicas do distrito do Porto, com contextos sociais e culturais distintos. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo, apresentando-se e discutindo-se os modos de ação pedagógica das organizações escolares, através das *vozes* de diretores, professores e alunos, a partir das seguintes dimensões analíticas: Posicionamento da escola face à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC); *Gramática escolar* (planeamento da ação educativa, envolvimento/participação, estruturas de coordenação e medidas organizacionais, modos de trabalho docente, planeamento curricular/currículo, organização do trabalho dos alunos, modos de ensinar e fazer aprender, avaliação das aprendizagens); Efeitos da ação educativa; Melhoria contínua da organização; Inovação curricular e organizacional nas escolas; Visão dos alunos sobre a escola.

A partir de uma análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos diretores das duas escolas e de uma análise aos questionários a professores e a alunos, os resultados indicam poucas transformações organizativas, principalmente no núcleo duro do funcionamento

quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula, sendo sensato admitir ser necessário repensar as culturas organizacionais e profissionais se quisermos responder ao desafio de aprendizagem de qualidade para todos.

**Palavras-chave:** inovação e mudança educativa; organização escolar; autonomia e flexibilidade curricular.

## Abstract

This study is based on the purpose of trying to understand how the school organization (re)appropriates the guidelines of the school legislation regarding Autonomy and Curricular Flexibility.

Recent legislation regarding the Portuguese educational system (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) state as a purpose the promotion of better learning for all students, through the achievement of meaningful learning and the development of more complex skills, preparing students for the uncertainty of the future.

Despite successive programs to promote school success and reform policies implemented over the past decades, not all students are guaranteed the right to learning and educational success. The problem, therefore, remains. Consequently, the path of change, being unsuccessful, must be questioned. The problematic of our research is thus based on the need to understand whether the *school grammar* instituted in concrete action fulfills its stated promises.

This study is based on the interpretive qualitative paradigm, focusing on the description and understanding of specific and unique realities - two public schools in the district of Porto, with distinct social and cultural contexts. It is, therefore, an exploratory, descriptive and interpretive, presenting and discussing the modes of pedagogical action of school organizations, through the voices of principals, teachers and students, from the following analytical dimensions: school positioning towards Autonomy and Curricular Flexibility; *school grammar* (planning of educational action, involvement/participation, coordination structures and organizational measures, teaching modes of work, curriculum/curriculum planning, organization of students' work, ways of teaching and learning, assessment of learning); effects of educational action; continuous improvement of the organization; curricular and organizational innovation in schools; students' view of the school.

From a content analysis of semi-structured interviews with the principals of the two schools and an analysis of questionnaires to teachers and students, the results indicate little organizational transformation, mainly in the hard core of the daily functioning of schools and pedagogical work in the classroom, and it is reasonable to admit that we need to rethink

organizational and professional cultures if we want to meet the challenge of quality learning for all.

**Keywords:** School change and innovation; school organization; autonomy and curricular flexibility.

# Índice Geral

## VOLUME I – Índice

<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	<b>1</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>2</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>4</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO</b> .....	<b>14</b>
1. DOS ANOS 80 ATÉ AO ATUAL PROCESSO DE AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: BREVE ANÁLISE DAS MEDIDAS POLÍTICAS DESENVOLVIDAS EM PORTUGAL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	15
2. INOVAÇÃO EDUCATIVA .....	47
3. LIDERANÇA PARA A MUDANÇA .....	65
4. CULTURAS ORGANIZACIONAIS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR .....	82
<b>PARTE II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>98</b>
OBJETO, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E NATUREZA DO ESTUDO .....	99
MÉTODOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS E CAMINHO PERCORRIDO .....	103
<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>116</b>
1. POSICIONAMENTO DA ESCOLA FACE À AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR (AFC) .....	118
1.1 <i>Obstáculos à adesão à AFC</i> .....	118
1.2 <i>Facilitadores da adesão à AFC</i> .....	121
1.3 <i>Forma de adesão à AFC</i> .....	121
2. GRAMÁTICA ESCOLAR (CULTURA ORGANIZACIONAL DE ENSINO) .....	126
2.1 <i>Planeamento da ação educativa – nível institucional</i> .....	126
2.2 <i>Envolvimento/participação</i> .....	129
2.3 <i>Estruturas de coordenação e medidas organizacionais</i> .....	140
2.4 <i>Modos de trabalho docente</i> .....	142
2.5 <i>Planeamento curricular / Currículo</i> .....	148
2.6 <i>Organização do trabalho dos alunos</i> .....	150
2.7 <i>Modos de ensinar e fazer aprender</i> .....	154
2.8 <i>Avaliação das aprendizagens</i> .....	171
3. EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA .....	180
3.1 <i>Efeitos segundo os alunos</i> .....	181
3.2 <i>Efeitos segundo professores e diretores</i> .....	186
4. MELHORIA CONTÍNUA DA ORGANIZAÇÃO .....	191
4.1 <i>Monitorização da qualidade educativa</i> .....	191
4.2 <i>Formação de professores</i> .....	194
4.3 <i>Partilha de experiências/aprendizagens</i> .....	196
5. INOVAÇÃO CURRICULAR E ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS .....	197
5.1 <i>Obstáculos à inovação</i> .....	199
5.2 <i>Fatores promotores de inovação</i> .....	219
5.3 <i>Áreas a mudar</i> .....	225
6. VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA .....	237
6.1 <i>Visão positiva da escola</i> .....	239
6.2 <i>Visão negativa da escola</i> .....	240
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>245</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>273</b>

## VOLUME II - Índice

### Índice

<b>Anexo 1 – Carta de intenções do projeto de investigação .....</b>	<b>1</b>
<b>Anexo 2 – Tema e questões de investigação, compromissos e garantias .....</b>	<b>3</b>
<b>Anexo 3 – Consentimento informado – autorização dos encarregados de educação.....</b>	<b>4</b>
<b>Anexo 4 – Guião de entrevistas - diretores .....</b>	<b>5</b>
<b>Anexo 5 – Questionário - alunos .....</b>	<b>11</b>
<b>Anexo 6 – Questionário - professores .....</b>	<b>21</b>
<b>Anexo 7 – Matrizes de análise de conteúdo .....</b>	<b>33</b>
<b>Anexo 8 – Transcrição das entrevistas – diretores.....</b>	<b>54</b>

## Índice de Tabelas

TABELA 1: DIMENSÕES E CATEGORIAS CONSTANTES NOS GUIÕES DAS ENTREVISTAS.....	109
TABELA 2: ESTRUTURA DOS QUESTIONÁRIOS – PROFESSORES E ALUNOS .....	111
TABELA 3: DIMENSÕES E CATEGORIAS – PERGUNTAS ABERTAS_ ALUNOS E PROFESSORES .....	112
TABELA 4: DIMENSÕES/CATEGORIAS E FONTES MOBILIZADAS PARA A ANÁLISE DE DADOS .....	117

## Índice de Figuras

FIGURA 1: FORMA DE ADESÃO À AFC – PARTE I .....	123
FIGURA 2: FORMA DE ADESÃO À AFC – PARTE II .....	123
FIGURA 3: FORMA DE ADESÃO À AFC – PARTE III .....	123
FIGURA 4: FORMA DE ADESÃO À AFC – PARTE IV .....	124
FIGURA 5: FORMA DE ADESÃO À AFC – PARTE V .....	124
FIGURA 6: FORMA DE ADESÃO À AFC – PARTE VI .....	124
FIGURA 7: PRINCÍPIOS DA AFC NOS DOCUMENTOS DE PLANEAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA DAS ORGANIZAÇÕES .....	127
FIGURA 8: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – PROFESSORES – PARTE I .....	130
FIGURA 9: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – PROFESSORES – PARTE II .....	130
FIGURA 10: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – PROFESSORES – PARTE III .....	130
FIGURA 11: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – PROFESSORES – PARTE IV .....	131
FIGURA 12: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – PROFESSORES – PARTE V .....	131
FIGURA 13: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – PROFESSORES – PARTE VI .....	132
FIGURA 14: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – ALUNOS – PARTE I .....	134
FIGURA 15: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – ALUNOS – PARTE II .....	134
FIGURA 16: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – ALUNOS – PARTE III .....	135
FIGURA 17: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – ALUNOS – PARTE IV .....	135
FIGURA 18: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – ALUNOS – PARTE V .....	135
FIGURA 19: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – ALUNOS – PARTE VI .....	136
FIGURA 20: ENVOLVIMENTO/PARTICIPAÇÃO – ALUNOS – PARTE VII .....	136
FIGURA 21: ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E MEDIDAS ORGANIZACIONAIS – PROFESSORES – PARTE I .....	140
FIGURA 22: ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E MEDIDAS ORGANIZACIONAIS – PROFESSORES – PARTE II .....	140
FIGURA 23: ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E MEDIDAS ORGANIZACIONAIS – PROFESSORES – PARTE III .....	141
FIGURA 24: ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E MEDIDAS ORGANIZACIONAIS – PROFESSORES – PARTE IV .....	141
FIGURA 25: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE I .....	143
FIGURA 26: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE II .....	143
FIGURA 27: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE III .....	144
FIGURA 28: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE IV .....	144
FIGURA 29: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE V .....	145
FIGURA 30: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE VI .....	145
FIGURA 31: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE VII .....	146
FIGURA 32: MODOS DE TRABALHO DOCENTE – PROFESSORES – PARTE VIII .....	146
FIGURA 33: PLANEAMENTO CURRICULAR – PROFESSORES – PARTE I .....	148
FIGURA 34: PLANEAMENTO CURRICULAR – PROFESSORES – PARTE II .....	149
FIGURA 35: PLANEAMENTO CURRICULAR – PROFESSORES – PARTE III .....	149
FIGURA 36: PLANEAMENTO CURRICULAR – PROFESSORES – PARTE IV .....	150
FIGURA 37: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS ALUNOS – PROFESSORES – PARTE I .....	151
FIGURA 38: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS ALUNOS – PROFESSORES – PARTE II .....	151
FIGURA 39: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOS ALUNOS – PROFESSORES – PARTE III .....	152
FIGURA 40: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSORES – PARTE I .....	155
FIGURA 41: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSORES – PARTE II .....	155
FIGURA 42: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE I .....	156
FIGURA 43: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE II .....	156
FIGURA 44: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE III .....	157
FIGURA 45: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE IV .....	157
FIGURA 46: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE V .....	158
FIGURA 47: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSORES – PARTE III .....	160
FIGURA 48: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSORES – PARTE IV .....	161
FIGURA 49: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE VI .....	161
FIGURA 50: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE VII .....	162
FIGURA 51: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE VIII .....	162
FIGURA 52: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE IX .....	163

FIGURA 53: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSORES – PARTE V .....	164
FIGURA 54: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSORES – PARTE VI.....	165
FIGURA 55: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE X.....	165
FIGURA 56: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE XI .....	166
FIGURA 57: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE XII .....	167
FIGURA 58: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – PROFESSORES – PARTE VII.....	167
FIGURA 59: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE XIII .....	168
FIGURA 60: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE XIV .....	169
FIGURA 61: METODOLOGIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM – ALUNOS – PARTE XV.....	169
FIGURA 62: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – PROFESSORES – PARTE I.....	172
FIGURA 63: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – ALUNOS – PARTE I .....	173
FIGURA 64: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – PROFESSORES – PARTE II.....	178
FIGURA 65: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – PROFESSORES – PARTE III.....	178
FIGURA 66: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – ALUNOS – PARTE II .....	179
FIGURA 67: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS – ALUNOS – PARTE III .....	179
FIGURA 68: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – ALUNOS – PARTE I.....	181
FIGURA 69: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – ALUNOS – PARTE II.....	183
FIGURA 70: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – ALUNOS – PARTE III.....	185
FIGURA 71: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – PROFESSORES – PARTE I.....	186
FIGURA 72: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – PROFESSORES – PARTE II.....	187
FIGURA 73: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – PROFESSORES E ALUNOS – PARTE II .....	188
FIGURA 74: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – PROFESSORES E ALUNOS – PARTE III .....	188
FIGURA 75: EFEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA – PROFESSORES E ALUNOS – PARTE IV .....	188
FIGURA 76: MELHORIA CONTÍNUA DA ORGANIZAÇÃO – PROFESSORES – PARTE I .....	193
FIGURA 77: MELHORIA CONTÍNUA DA ORGANIZAÇÃO – PROFESSORES – PARTE II .....	193
FIGURA 78: MELHORIA CONTÍNUA DA ORGANIZAÇÃO – PROFESSORES – PARTE III .....	194
FIGURA 79: INOVAÇÃO CURRICULAR E ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS – PROFESSORES – PARTE I .....	198
FIGURA 80: INOVAÇÃO CURRICULAR E ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS – PROFESSORES – PARTE II .....	198
FIGURA 81: INOVAÇÃO CURRICULAR E ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS – PROFESSORES – PARTE III .....	198
FIGURA 82: INOVAÇÃO CURRICULAR E ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS – PROFESSORES – PARTE IV .....	199
FIGURA 83: OBSTÁCULOS À INOVAÇÃO – PROFESSORES .....	217
FIGURA 84: FATORES PROMOTORES DE INOVAÇÃO – PROFESSORES – PARTE I.....	222
FIGURA 85: FATORES PROMOTORES DE INOVAÇÃO – PROFESSORES – PARTE II.....	224
FIGURA 86: ÁREAS A MUDAR – PROFESSORES – PARTE I.....	226
FIGURA 87: ÁREAS A MUDAR – PROFESSORES – PARTE II .....	231
FIGURA 88: ÁREAS A MUDAR – ALUNOS .....	232
FIGURA 89: VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA – PARTE I .....	238
FIGURA 90: VISÃO DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA – PARTE II .....	238

## Introdução

O sistema educativo de um país, as suas escolas, os seus professores deverão apresentar-se, fundamentalmente, ao serviço de um *bem comum* - a Educação. Defendemos que a educação deverá ser entendida como *um bem comum no espaço público*, por oposição a um *consumismo pragmático* (Nóvoa, 2020).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada como “o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade (...) se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades (...)” (Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Nações Unidas, 1948).

Como lembra Savater (2006), “a interrogação a propósito do sentido da educação não se limita a ser: «O que é a educação?», mas significa, sobretudo: «O que queremos da educação?» - e até mesmo: «Que deveremos reclamar da educação?»” (p. 178).

O fim último da Educação e do Ensino será, efetivamente, o bem da Humanidade e este bem não é alcançável sem a bondade, a generosidade, o altruísmo e a compaixão das pessoas.

### *Problema do estudo*

Sabemos, todavia, que “a igualdade de acesso aos bens educativos não garante por si só a igualdade do seu uso com resultados iguais pelos diversos grupos sociais” (Machado, 2017) e que o sucesso escolar implica que as três dimensões da escola possam ser alcançadas: a *instrução* (aquisição de conhecimentos e técnicas), a *estimulação* (desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno) e a *socialização* (interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade) (Fernandes, 1991).

O presente projeto de investigação parte, assim, da ânsia de compreender a abordagem das organizações escolares, em seguimento das recentes orientações legais (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho), ao problema da falta de garantia do direito ao sucesso educativo e a melhores aprendizagens de todos e de cada um dos alunos.

Hoje, em pleno século XXI, a escola depara-se, e cada vez mais, com um mundo caracterizado pela diversidade, situação esta impossível de harmonizar com a uniformidade naturalizada dos processos educativos.

Se o sistema de “escola única”, caracterizado pela unicidade educativa e pela preocupação de um “ensino para todos”, não chegou a cumprir totalmente a sua promessa de igualdade aquando do momento da sua criação (na verdade, a “escola de massas” conduziu à constatação da desigualdade no interior da escola, por esta não ter mudado estruturalmente, seguindo a organização que, no passado, servira um público tendencialmente homogéneo), por que razão haveria de ser eficaz um tal sistema na sociedade atual - divergente, caracterizada por mudanças constantes?

O entrave central assentará no facto de a uniformidade de processos pedagógicos e institucionais, que suportaram a massificação do ensino, ter sido e continuar a ser a resposta dada a uma realidade social caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação tem vindo a impedir o cumprimento do serviço público de uma escola democrática, justa, inclusiva, libertadora e tem vindo a contribuir, igualmente, para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Neste sentido, o caminho a seguir deverá assentar em práticas que assegurem que a escola seja justa para com cada aluno, que o processo de escolarização faça sentido na vida das pessoas que são os alunos. Sendo que a igualdade de oportunidades não é “dar” o mesmo a todos, mas “dar” a cada um o que precisa, dever-se-á, então, construir modelos escolares flexíveis, dinâmicos, personalistas e que estejam ao serviço do desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões. Efetivamente, a forma de responder à natural heterogeneidade dos alunos na escola, num mundo de profundas transformações, poderá passar, assim, pela criação de sistemas flexíveis de organização educativa, os quais darão oportunidade para o efetivo desenvolvimento do sucesso escolar e sobretudo educativo. A autonomia e flexibilidade curricular nas escolas (proclamadas, mais uma vez, nas recentes orientações legais) poderá ser entendida como a forma/o meio para um fim - fazer com que todos os alunos (e cada um) aprendam.

Neste seguimento, as mais recentes orientações legais relativas ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) enunciam como propósito a promoção de melhores aprendizagens para todos os alunos, através da realização de aprendizagens significativas e do

desenvolvimento de competências mais complexas, preparando os alunos para a incerteza do futuro, até porque “nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo” (Preâmbulo, Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

No entanto, esta preocupação com a promoção do sucesso e melhoria das aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, estando atualmente no centro das preocupações educativas, não é algo novo. Efetivamente, desde a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), vários foram os programas de promoção do sucesso escolar legislados. Por outro lado, os conceitos de *autonomia*, de *gestão*, de *flexibilidade*, relacionados com o trabalho do professor e das escolas sobre o currículo, não são novos também em Portugal (relembre-se a Reorganização Curricular de 2001), conceitos esses, todavia, não apropriados na prática e na cultura dos docentes.

Na verdade, e apesar de sucessivos planos e políticas, nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. O problema, portanto, mantém-se. Consequentemente, o caminho da mudança trilhado, sendo malsucedido, tem de ser questionado.

### *Propósito e objeto do estudo*

Neste seguimento, urge a reflexão sobre a eficácia dos sistemas escolares, a procura da compreensão da forma como as escolas se organizam para assegurarem o direito à qualidade de aprendizagem e sucesso educativo de cada um dos alunos.

O presente contexto normativo relativo ao sistema educativo português (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho) formula como intenção a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, numa escola inclusiva, de forma que todos os alunos consigam adquirir conhecimentos e desenvolver competências, atitudes e valores que os preparem para uma viver numa sociedade com novos e exigentes desafios.

A concretização desta intenção implica que “seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho introdução). Esta autonomia curricular é materializada, nomeadamente, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-

base, adequando-as às opções curriculares de cada escola, na possibilidade de adoção de diferentes formas de organização do trabalho (ex. equipas educativas), bem como na flexibilidade contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho, numa lógica de coautoria e de responsabilidade partilhada dos agentes educativos aquando da concretização do processo da promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Mas para melhor compreendermos a eficácia destas novas orientações legais, é preciso conhecer a forma como as organizações escolares delas se apropriam e conhecer as suas implicações nas práticas educativas. É este o objeto central da investigação que nos propomos realizar. Para tal, destacaremos como objeto de investigação a implementação/apropriação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho em duas escolas públicas específicas, portanto, em realidades específicas.

O nosso estudo apresenta, assim, como propósito compreender se as respostas normativas decretadas (especificamente Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho), a organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes, numa palavra se a *gramática escolar* instituída na ação concreta cumpre as promessas enunciadas e, no caso de não cumprir, compreender o porquê.

Neste sentido, a nossa investigação caminhará no sentido de procurar, por um lado, identificar e caracterizar, na configuração local da escola (de duas escolas públicas do distrito do Porto), a (re)apropriação das orientações da legislação escolar relativa à AFC, na perspetiva da escola como “*locus* de reprodução” e como “*locus* de produção” (Lima, 2011, 2014), e, por outro lado, compreender a forma como a organização escolar se estrutura, como *vive* a ação educativa (organização do tempo dos alunos e do tempo dos professores; organização dos espaços e agrupamento dos alunos; modos de ensinar e de fazer aprender; organização curricular adotada; processos de melhoria contínua; culturas organizacionais e profissionais dominantes).

Conduziremos a nossa investigação, a partir da seguinte questão de partida:

*Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?*

Para compreendermos mais eficazmente o problema que nos propomos estudar, apresentamos também algumas subquestões, a saber:

1. Relativamente ao posicionamento da escola face às orientações legislativas da AFC,
  - a. qual a forma de adesão?
  - b. que obstáculos à adesão?
  - c. que facilitadores de adesão?
2. Que alterações existiram nos documentos estratégicos da organização escolar?
3. Como é que professores, alunos e diretores percecionam a escola no que concerne:
  - a. ao envolvimento e à participação de alunos e professores?
  - b. às estruturas de coordenação e às medidas organizativas?
  - c. aos modos de trabalho docente?
  - d. ao planeamento curricular/currículo?
  - e. à organização do trabalho dos alunos?
  - f. aos modos de ensinar e fazer aprender?
  - g. à avaliação das aprendizagens?
4. Que perceções têm alunos, professores e diretor sobre os efeitos da ação educativa?
5. Como é assegurada a melhoria contínua da organização?
6. Como é percecionada a inovação curricular e organizacional na escola por professores e diretor?
7. Que áreas relacionadas com a escola deveriam sofrer mudança, segundo professores e alunos?
8. Que visão têm da escola os alunos?

Estas questões orientam o nosso *olhar* na procura do compreender a realidade que se apresenta sempre "interpretada pelos homens, subjectivamente dotada de sentido na medida em que forma um mundo coerente para eles" (Berger & Lukmann, 2004, p.35).

### *Sujeito do estudo*

Concordamos com Afonso (2014) quando refere que “a primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (p. 48), sendo que, na realidade, o investigador, como *ator social*, “atualiza na sua prática social pressupostos básicos, valores, crenças, preceitos, atitudes, representações”, pressupostos esses que serão “constitutivos do seu modo particular

de captar o real, moldando a sua abordagem pessoal ao questionamento da realidade empírica” (id. Ibid. p. 49).

Ao optar pela temática deste estudo, para além da sua atualidade e relevância, fui também influenciada pelo facto de a autonomia e a flexibilidade do currículo e o processo do seu desenvolvimento na escola, enquanto objeto de estudo, constituir uma problemática dominante nos interesses e prioridades da minha ação profissional há já vários anos, em consequência, por um lado, da experiência profissional passada como diretora pedagógica e, por outro lado, em consequência da minha constante indagação, enquanto professora do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, na procura de *caminhos* que conduzam à garantia de um efetivo sucesso educativo para todos e cada um dos alunos com quem tenho tido o orgulho de *caminhar*. Não raras vezes, sinto insatisfação nos resultados que alcanço no trabalho com os meus alunos, sendo que, cada vez mais, tenho a convicção de que contribuir séria e aprofundadamente para a formação integral dos jovens no século XXI implicará uma reestruturação da cultura/do *desenho*/da organização escolar, num processo conjunto de professores, alunos, diretores, encarregados de educação e outros importantes elementos da comunidade envolvente.

Neste sentido, tenho procurado, ao longo dos meus 23 anos de percurso profissional docente, encontrar estratégias que assentem em práticas que assegurem que a escola seja justa para com cada aluno, que o processo de escolarização faça sentido na vida das pessoas que são os alunos. Sendo que a igualdade de oportunidades não é “dar” o mesmo a todos, mas “dar” a cada um o que precisa, acredito que a construção, o *desenho* de modelos escolares flexíveis, dinâmicos, personalistas e que estejam ao serviço do desenvolvimento das pessoas em todas as suas dimensões possam dar um forte contributo. Uma significativa autonomia para as escolas poderem desenvolver uma autonomia curricular e, conseqüentemente, pedagógica, didática e avaliativa, através da possibilidade de cruciais alterações no modelo organizacional será o caminho para a concretização do objetivo da educação formal. E o objetivo da educação formal a prosseguir pela escola é “desenvolver, em cada aluno e em cada aluna, o máximo das suas capacidades por forma a poderem participar ativamente na vida pública: política, económica, social e cultural” (Laborinho Lúcio, 2021, p. 21).

É verdade que os meus interesses e valores pessoais foram determinantes no momento de identificar parcialmente o conteúdo da investigação, mas, como destaca Woods (1999), a

pertinência e a atualidade do objeto de estudo pesaram também na escolha das áreas em que nos vamos concentrar nesta investigação:

(...) a sua própria cultura, interesses e valores influenciá-lo-ão na escolha de um tópico de investigação. Contudo, há outros critérios envolvidos. Estes incluem um equilíbrio, que direccionará uma pessoa para: 1) áreas ou conteúdos ainda não explorados; 2) o refinamento e desenvolvimento no caso de os estudos prévios não terem saturado o tópico e 3) a relevância. Assim, a investigação é pensada para ser orientada para um bem social. (Woods, 1999, p. 69).

### *Pandemia Covid-19*

No decorrer da nossa investigação, a Humanidade vivenciou a pandemia Covid-19.

Como referiu o Secretário de Estado Adjunto e da Educação João Costa, no prefácio do livro *Ensinar e Aprender em tempo de Covid-19: entre o caos e a redenção*<sup>1</sup>, “os sistemas educativos europeus não tinham sido afetados tão negativamente desde a II Guerra Mundial”. De notar que o surto da pandemia COVID-19 e a rápida transição da aprendizagem presencial para a distância sublinharam ainda mais o importante papel dos professores em proporcionar a todos os alunos um acesso igual à aprendizagem de qualidade, como assinalam as conclusões do Conselho Europeu relativas à crise Covid-19 na educação<sup>2</sup>.

Esta situação influenciou também, obviamente, o nosso processo de investigação, uma vez que, tendo sido desenvolvidos os processos de contacto com as escolas e de recolha de dados entre outubro de 2019 e março de 2021 e tendo em conta as contingências vividas, não nos foi possível, por exemplo, estar presencialmente com os diretores aquando das entrevistas, nem com os alunos/professores inquiridos.

Neste contexto, tivemos, juntamente com a pessoa do nosso orientador, que reorganizar o *design* do estudo. Assim, tivemos, nomeadamente, que prescindir da *observação* (diário de

---

<sup>1</sup> Prefácio de João Costa (2020) in J. M., Alves & I. Cabral (Eds.), *Ensinar e Aprender em tempo de Covid-19: entre o caos e a redenção*. Porto: UCP. [E-book "Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção" | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#)

<sup>2</sup> [Countering the COVID-19 crisis in education and training: Council adopts conclusions - Consilium \(europa.eu\)](#)

campo) e da realização de *focus group* a alunos. A construção dos inquéritos procurou colmatar estas ausências, mas a recolha de dados ficou evidentemente afetada com a situação. As entrevistas aos diretores foram efetuadas em formato digital (à distância) com autorização por parte dos diretores ao recurso a um dispositivo de videogravação. O contacto com os inquiridos (questionário a alunos e a professores) procedeu-se via correio eletrónico, estando todas as informações inerentes ao processo formuladas, de forma clara e exaustiva, no próprio formulário do questionário. A amostra relativa aos questionários teve de ser de cariz exploratório e não uma amostra representativa. O trabalho de envolvimento, de motivação, de esclarecimento dos participantes no nosso estudo não foi deveras facilitado, ainda que o investigador se tivesse disponibilizado, por exemplo, para, através de uma videoconferência, esclarecer, conversar com professores, não tendo sido, todavia, concretizado esse momento pelo facto de a escola não considerar benéfico (trabalho acrescido). Acreditamos que para alunos, professores e diretores a experienciarem pela primeira vez na vida algo tão perturbador (isolamento, quarentena, ensino remoto forçado; reorganização profunda dos hábitos e rotinas aquando do regresso presencial à escola...) não terá sido tranquilo refletir, participando no estudo, sobre tópicos não diretamente relacionados com a emergência da pandemia.

Não poderemos afirmar convictamente, mas as vivências experienciadas (pandemia Covid-19 e suas implicações) pelos participantes no nosso estudo, aquando do processo de recolha de informação, poderão ter condicionado a sua participação, não só na forma, como também na substância.

Boaventura de Sousa Santos (2020) defende que a pandemia certamente nos dará lições, faltando saber se seremos capazes de aprender e alerta para o facto de a quarentena/isolamento não ter apenas tornado mais visíveis, como reforçado a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam, sendo que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

### *Fundamentos e valores*

A nossa investigação reveste-se de determinados fundamentos e valores, tendo procurado nós empreender a nossa investigação ancorada na “matriz cristã, personalista e humanista” da Universidade Católica Portuguesa e comprometidos com a defesa e a promoção dos princípios

fundamentais da “Dignidade da pessoa, da Justiça, da Honestidade, e da Integridade”, segundo o *Código de Ética e de Conduta da Universidade Católica Portuguesa*<sup>1</sup> (UCP), de 2015.

Neste seguimento, o nosso trabalho de investigação orientou-se pelos três pilares da integridade científica enunciados no artigo 11.º do Código de Ética e de Conduta da UCP, a saber: Verdade, Ética, Responsabilidade Social.

A nossa investigação esteve de igual forma em sintonia com os princípios e linhas de orientação emanadas na *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, de 2020<sup>2</sup>, nomeadamente na relação com os/as participantes da investigação: Consentimento Livre e Informado; Confidencialidade e Privacidade; Divulgação da Informação; Desistência de participação; Bem-estar e Integridade.

Finalizando, parece-nos aqui importante salientarmos que iluminou todo o nosso trabalho a defesa de que o conhecimento científico produzido possa ser usado em prol do bem comum e do bem-estar das pessoas. O conhecimento deverá ser utilizável para o bem da Humanidade.

### *Plano de organização da informação*

Culminamos a Introdução deste trabalho com a apresentação da estrutura do trabalho de dissertação.

O trabalho está organizado em três partes distintas, mas que obviamente se interligam. Assim, na primeira parte, são anunciados alguns fundamentos teóricos que auxiliam a sustentar a nossa problemática de estudo; na segunda, dá-se enfoque à metodologia que norteou o nosso trabalho (tipo de investigação, questões de partida, caracterização da amostra e dos procedimentos metodológicos adotados); na terceira parte, debruçamo-nos sobre a apresentação e discussão de dados.

A primeira parte é constituída por quatro capítulos. O primeiro aflora a contextualização histórica do sistema educativo português, ilustrando o caminho percorrido da Reforma Roberto Carneiro (1989), passando pela Gestão Flexível do Currículo (GFC, 2001), até à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC, 2018). O segundo capítulo centra-se na temática

---

<sup>1</sup> [Provedor de Ética | Universidade Católica Portuguesa - Porto \(ucp.pt\)](http://www.ucp.pt)

<sup>2</sup> [regulacaoeticodeontologia \(spce.org.pt\)](http://www.spce.org.pt)

da inovação educativa, explorando tópicos como a urgência e atualidade da inovação educativa, bem como as dificuldades e caminhos a seguir no processo da mudança educacional. No terceiro capítulo, focamos a nossa atenção na liderança escolar, especificamente sobre o impacto, influência da liderança no processo da mudança, da melhoria escolar, uma vez que a liderança escolar é, nas últimas décadas, uma das linhas centrais no discurso pedagógico e nas preocupações de muitos profissionais e de teóricos da educação, bem como uma questão determinante para a ação política, em função de problemas reais e de debates teóricos. O último capítulo desta primeira parte dedica-se à visão da escola como uma complexa organização, um objeto de estudo *polifacetado*, a partir das perspectivas fornecidas pela teoria organizacional (modelos de racionalidade burocrática, de ambiguidade, política e neoinstitucional), isto porque nos pareceu também importante alargar o campo de visão em torno das racionalidades em presença e em conflito no espaço escolar.

A terceira parte apresenta seis capítulos, apresentando-se e discutindo-se os modos de ação pedagógica das organizações escolares, através das *vozes* de diretores, professores e alunos, a partir das seguintes dimensões analíticas: Posicionamento da Escola face à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC); *Gramática escolar* (planeamento da ação educativa, envolvimento/participação, estruturas de coordenação e medidas organizacionais, modos de trabalho docente, planeamento curricular/currículo, organização do trabalho dos alunos, modos de ensinar e fazer aprender, avaliação das aprendizagens); Efeitos da ação educativa; Melhoria contínua da organização; Inovação curricular e organizacional nas escolas; Visão dos alunos sobre a escola.

Na conclusão, finalizando, apresentaremos uma síntese em que, partindo da interseção dos dados recolhidos e analisados, nos propomos a destacar os aspetos que emergem da pesquisa empírica realizada, em relação às questões orientadoras que a nortearam, percorrendo os campos teóricos que foram invocados.

Todos os anexos referenciados nesta dissertação são apresentados no segundo volume.

Nas citações em língua estrangeira, optamos por colocar em rodapé a tradução para português (a tradução foi realizada por nós).

## Parte I – Enquadramento concetual e teórico

*Não podemos deixar de lado as condicionantes estruturais em cujo caldeirão se cozinham as mudanças de atitude.*

(José Machado Pais, *Lufa-Lufa Quotidiana – ensaios sobre Cidade, Cultura e Vida Urbana*)

## **1. Dos anos 80 até ao atual processo de autonomia e flexibilidade curricular: breve análise das medidas políticas desenvolvidas em Portugal nas últimas décadas.**

Neste capítulo, apresentaremos uma contextualização histórica do sistema educativo português, ilustrando o caminho percorrido da Reforma Roberto Carneiro (1989), passando pela Gestão Flexível do Currículo (GFC, 2001), até à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC, 2018).

No último quartel do século XX, foram marcantes as reformas de caráter global em vários países, orientadas para a reorganização e modernização do currículo, através da lógica da prescrição uniforme. Em Portugal, temos neste contexto a **reforma Curricular Roberto Carneiro de 1989**, integrada na Reforma do Sistema Educativo Português do final dos anos 80.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português é aprovada em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), consagrando a arquitetura, as finalidades e os objetivos do sistema educativo, em seguimento da orientação da política educativa do Portugal democrático do pós 25 de Abril. A LBSE, centro do discurso político e das iniciativas legislativas na década de 80, assinala o início de um novo período na política educativa nacional, que visa a reformulação global do sistema educativo português.

A publicação da LBSE foi considerada o primeiro grande passo de forma a tentar-se ultrapassar o *atraso* português na educação, o que proporcionou o enquadramento legislativo das mudanças de cariz estrutural e curricular.

Decorridos três anos sobre a aprovação da LBSE, foram definidos os novos planos curriculares relativos aos ensinos básico e secundário, pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, em seguimento dos princípios e objetivos definidos pela Lei de Bases, em seguimento, também, das propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e do contributo resultante do debate nacional que as propostas desencadearam, bem como do parecer que sobre as mesmas propostas o Conselho Nacional de Educação elaborara.

O movimento de mudança educativa em curso, orientada, então, pela LBSE, pelo decreto-lei (Decreto-Lei n.º286/89, de 29 de agosto) e outros diplomas que se seguiram apresenta mudanças, tais como (Campos, 1992):

- carga horária mínima de cada disciplina de três horas semanais;
- área optativa do 2.º ciclo: a Língua Estrangeira II e a Educação Tecnológica;
- área de formação pessoal e social (vertente transversal; disciplina de 1 hora semanal – Desenvolvimento Pessoal e Social; Área Escola);
- formação transdisciplinar;
- Área Escola (curricular e obrigatória);
- área das atividades de complemento curricular (optativa, ocupação de tempos livres dos alunos);
- novos Programas;
- novas orientações sobre a avaliação dos alunos (respeito pelo ritmo diferente dos alunos; contribuir para a prossecução da aprendizagem; produção útil de informação com vista à organização das experiências da aprendizagem; não só avaliação para verificar a aprendizagem realizada).

Campos (1992) refere que se tratou de uma *reforma disciplinar* e não tanto de uma *reforma curricular*, uma vez que a opção seguida na elaboração dos planos curriculares foi a de organizar as oportunidades educativas com base em disciplinas. O mesmo autor lembra, em 1992, que haveria duas exigências emergentes para a possibilidade de uma efetiva dinâmica de inovações instalada nas escolas:

a) (re)organização das escolas, assegurando-se que estas detêm todas as condições para concretizarem os seus objetivos e que assim se possam responsabilizar pelos mesmos (nomeadamente a formação de professores, os meios, a articulação);

b) o professor deverá ter um o papel ativo na produção de reformas curriculares, das inovações locais. O professor não deverá ser um “consumidor local de reformas distribuídas pela administração central, mas um produtor local de inovações e mudanças, como já é na prática” (Campos, 1992, p. 53). Para isto, deverá o professor trabalhar em equipa, em grupo, e com a comunidade, pois o professor “é o actor por excelência de reformas permanentes que deverão ocorrer nas escolas” (id. Ibid, p. 53).

Relativamente à questão da organização das escolas, Campos (1992) afirma mesmo que

Quando há muitas instâncias responsáveis por um resultado, quando a responsabilidade está muito diluída, de facto cada um não se sente responsabilizado pelo resultado relativo à aprendizagem de um aluno concreto (id. Ibid., p. 52).

No Decreto-Lei n.º43/89, de 3 de fevereiro (regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário) percebe-se a intenção da administração central de abandonar a prática de tomada de decisões a nível central de aplicação uniforme ao território nacional e de impulsionar as escolas a construírem decisões estratégicas em consonância com a visão nacional para a educação (Formosinho e Machado, 2000).

Teoricamente, foi sendo dada às escolas a possibilidade de aumentarem o seu espaço de decisão e experimentar formas distintas de gerir o tempo e o currículo, de gerir o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia, de criar e desenvolver projetos, entre outras iniciativas, de acordo com as singularidades das escolas. Foram sendo igualmente proporcionadas possibilidades de as escolas obterem contratos de autonomia (celebrados entre a escola, Ministério da Educação, a administração municipal e outros eventuais parceiros), bem como desenvolverem formas de participação dos pais e encarregados de educação.

Todavia, a governação democrática das escolas e o benefício de usufruir de uma autonomia acrescida e legitimada depressa de revelaram ilusórios (Lima, 1995; Barroso, 2003). Barroso (2003) aponta o ciclo temporal de 1986 até final do século XX como o tempo da “ascensão e queda do «mito da reforma»” (Barroso, 2003, p. 69).

Efetivamente, a retórica neoliberal do discurso administrativo dos anos 80 e 90 coexistiu com práticas administrativas centralizadoras e burocráticas.

A “reinvenção” da Escola proposta nos Documentos Preparatórios (CRSE, 1987, I, p.181) da reforma só teria sido possível se os programas legislativos tivessem atribuído às escolas uma “autonomia financeira, administrativa, pedagógica, cultural e curricular” (Pacheco, 1991, p. 78). Ao mesmo tempo, a reforma curricular implicaria a atribuição de uma maior autonomia, protagonismo e responsabilidade ao professor no desenvolvimento do processo educativo, o

que não aconteceu (Pacheco, 1991). O papel do professor não poderá ser um mero executor e consumidor curricular, o professor terá que exercer a sua ação como “um profissional que analisa criticamente o trabalho que desenvolve” (Pacheco, 1991, p. 76). A mesma ideia defende Alonso (2001), referindo que

o discurso oficial da Reforma de 1986 é extremamente ambíguo, já que, se, por um lado, difunde a ideia do professor investigador, autónomo e reflexivo, por outro, continua a regulamentar a prática docente com programas minuciosos e extensos, despachos e portarias, recomendações e orientações, perante os quais os professores, ou optam pelo seu desconhecimento, ou ficam sobrecarregados pelo peso da intensificação. (Alonso, 2001, p. 22)

Num estudo de investigação sobre o pensamento e a ação dos professores dos ensinos básico e secundário relativamente à reforma curricular da década de noventa, concluiu-se que “a reforma não correspondeu nem aos objectivos propostos nem às mudanças nas práticas curriculares e nas atitudes dos professores” (Pacheco *et al*, 1996, citado por Pacheco, 2006, p. 74). A este propósito, Pacheco (2006, pp. 75-77) destaca o seguinte:

1. os novos planos curriculares não introduziram significativas modificações (um mero acrescento da área Formação Pessoal e Social / Área-Escola);
2. as estruturas de decisão curricular não sofreram significativas alterações (exceção dos Departamentos Curriculares);
3. o processo demasiado rápido da experimentação de programas (sem por exemplo se salvaguardar a formação dos professores);
4. os novos programas mantiveram os efeitos curriculares dos anteriores: extensos, prolixos nos conteúdos e descoordenados vertical e horizontalmente – incompatível com metodologias ativas e centradas nos alunos;
5. a avaliação dos alunos manteve-se superficial em termos de mudanças efetivas (a avaliação formativa continua a não ser a principal modalidade adotada pelos professores);
6. as condições escolares não possibilitaram a introdução de uma metodologia de ensino ativa, continuando-se a ensinar dogmaticamente pelos conteúdos do manual;

7. não se registou uma maior participação dos encarregados de educação nos processos de decisão curricular.

Na perspetiva de Pacheco (2006), não houve neste período uma verdadeira reforma, não ocorreu uma reforma com consequências. Isto porque, “a reforma curricular obedeceu a uma lógica de ritualização, ou seja, aplicação dos normativos” sem a modificação das práticas pedagógicas do quotidiano que ocorrem nas escolas e nas salas de aula (Pacheco, 2006, p.77).

Esta situação é justificada pela falta de coordenação entre a inovação curricular *decretada*, a autonomia e gestão das escolas e o modelo de formação de professores (Pacheco, 2006; Alonso, 2001). A reforma *top-down* não surtiu efeitos na ação escolar concreta; não se reforma *por decreto* (Crozier, 1979). Pacheco (2006) afirma que, nomeadamente,

a não legitimação das mudanças curriculares pelos professores é explicada pelo facto de não ter existido uma linha coerente de prossecução da reforma, tendo-se registado, inclusive, uma descoordenação entre aquilo que foi proposto no plano da CRSE e aquilo que foi prática da sua operacionalização. (Pacheco, 2006, p.77)

O distanciamento entre a conceção e a execução justifica em grande medida o insucesso da reforma, a qual se revestiu de uma “perspectiva tecnicista, compartimentada e voluntarista”, tendo estado “sustentada numa visão determinista da mudança, e numa lógica de separação entre conceção e execução (Alonso, 2001, p. 14).

Pacheco (2006, p. 77) afirma que “é preciso reconhecer que é ao nível da escola, e não propriamente no plano do normativo, que se situa basicamente a mudança e que esta é a condição indispensável para a emergência de uma prática de inovação curricular”.

Em 1992, num Encontro de Ensino sobre a Reforma Curricular, Bártolo Paiva Campos alertava para a importância de as instâncias centrais criarem condições para que “as reformas, as inovações aconteçam localmente”, de forma que a escola “em articulação com a respetiva comunidade, seja o local de produção de reformas e não de consumo de reformas” (Campos, 1992). Referia o mesmo autor no início da sua conferência:

é tempo de acabar com a Reforma para começar com as reformas nas escolas; (...) é tempo de acabar com a Reforma com “R” grande, a reforma nos decretos, a reforma

edifício jurídico elaborado centralmente, para que se comecem e continuem as diferentes reformas, as diferentes inovações em cada escola, em cada comunidade local (id. Ibid., p. 32)

Mas a situação é mais complexa. Até porque, na verdade, surgiram orientações específicas encorajando as inovações em cada escola, nomeadamente as publicações do Ministério da Educação de 1992 – *Em Cada Escola Fazer a Reforma* – com um conjunto de dispositivos enunciados que supostamente o permitiriam. Assim, não bastará, também, apenas desafiar as escolas. Efetivamente, as alterações não foram significativas. Muitas das medidas mais inovadoras no D.L. 286/89 foram paulatinamente ficando no papel ou em pequenas redomas de escolas progressistas ou de projetos de inovação pontuais (Alonso, 2001).

Fernandes (2002) defende que o sentido dos discursos educativos inscritos na reforma dos finais dos anos 80/início dos anos 90 assenta fundamentalmente na ideologia da modernização enquanto estratégia política de legitimação do Estado, parecendo, assim, tratar-se, na sua essência, de um discurso ambíguo, ou seja:

um discurso em que o apelo à inovação, participação, criatividade, autonomia e parceria (assente no desejo de instituição do modelo de escola pluridimensional, apelativa ao princípio da integração escolar) não é mais do que a busca efectiva de um consenso social que legitime a própria ideologia de modernização, transferindo, assim, para as mãos dos professores e das escolas as responsabilidades para os problemas sociais que o Estado não conseguiu (e não consegue ainda) resolver. (Fernandes, 2002, p.33)

Segundo Pacheco (1991), uma Reforma Educativa implica necessariamente inovações curriculares ao nível dos planos curriculares em quatro dimensões, sendo que a Reforma em Portugal tenha cingido uma tentativa de mudança apenas nas duas primeiras:

- a) mudança nas disciplinas, nos conteúdos programáticos e nos materiais curriculares;
- b) alterações estruturais na organização curricular;

c) mudanças ao nível do pensamento e ação dos atores educativos, principalmente para os professores, caso dos métodos de ensino, relação com os alunos, formas de planificação, etc.;

d) uma compreensão por parte dos intervenientes na reforma da necessidade da mudança e da inovação e um empenhamento positivo na consecução dos objetivos propostos.

Para se alterar o sistema educativo, Pacheco (1991) defende que seria necessário percorrer-se o seguinte caminho:

1. participação responsável do professor (dignificação da carreira docente; oportunidades de aperfeiçoamento; valorização do ensino como atividade profissional);
2. autonomia curricular da escola;
3. inovação ao nível do pensamento e da ação dos professores (a reforma deverá ser legitimada e reconhecida como necessária);
4. a necessidade de os pais e os elementos da comunidade educativa participarem ativamente no processo curricular (criação de espaços de intervenção na instituição escolar).

Relativamente à recuperação da profissionalidade do professor, o mesmo autor defende que, por um lado, se deverá ampliar a sua autonomia profissional, mas, por outro, “que a sua actuação na prática seja pautada por critérios objectivos, devidamente avaliados” (Pacheco, 1991, p. 72).

No que diz respeito à inovação ao nível do pensamento e da ação dos professores, o autor afirma que reformar o sistema educativo significa, sobretudo, mudar as atitudes e que

Se tal não acontecer poderemos cair na situação de dizer que temos uma reforma com inovações superficiais, com alterações de estrutura organizacional (de gestão das escolas, do curriculum, da avaliação, etc.) quando deveríamos, isso sim, ter uma reforma com inovações substantivas não só na estrutura organizacional, no edifício arquitectónico educativo como nas práticas escolares, com especial relevo para as atividades didácticas. (Pacheco, 1991, p. 80)

Ainda que a reforma educativa das décadas de 80/90 não tenha sido consolidada, o século XXI iniciou-se com uma reorganização curricular do ensino básico, consagrada no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, tendo ficado denominada de **Gestão Flexível do Currículo (GFC), 2001**.

De notar que “ostensivamente preenchido pelo discurso de reforma, o debate educacional desloca-se, nos finais da década de noventa, para o discurso da inovação, iniciando-se com os projectos de revisão curricular a fase da inovação curricular” (Pacheco, 2006, p.78).

O processo de revisão curricular liderado pelo Departamento da Educação Básica e pelo Departamento do Ensino Secundário, entre 1997 e 2001, é o “reconhecimento oficial de que a reforma curricular falhara, sendo necessário centrar os esforços de mudança na melhoria das práticas pedagógicas”, pretendendo-se, assim, “encetar o período de inovação, capaz de intersectar as práticas escolares” (Pacheco, 2006, pp. 77-78).

Fernandes (2006) aponta para a “discrepância que continua a existir entre, por um lado, os princípios que são enunciados nos discursos educativos e, por outro, as práticas pedagógicas e a cultura da instituição educativa”, o que reforça a ideia de que a garantia da uma escola de qualidade para todos continua a não estar assegurada, parecendo “ter sido à luz desta preocupação, e tendo em conta a persistência de um conjunto de problemas no Sistema Educativo Português, que o Ministério da Educação justificou as alterações curriculares que a partir de 1997/98 foi introduzindo no Ensino Básico Português” – o movimento de flexibilização curricular, com o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (Fernandes, 2006, p.6).

Na verdade, a lógica da mudança “top-down” falhara, seria necessário passar-se de uma *autonomia decretada* para uma *autonomia construída* (Barroso, 1996). Nas palavras de Campos (1992), “há que abandonar a ideia de uma reforma e pensar que a função das instâncias centrais é, sobretudo, a de criar condições para que as reformas, as inovações aconteçam localmente” (Campos, 1992, p. 34).

Neste contexto, Alonso (2001) defende que

surge pela primeira vez no nosso país o reconhecimento de uma opção pela perspectiva de “reforma-mudança” a partir do interior da escola e em interacção com o exterior, na

convicção de que a mudança tem que ser construída pelas pessoas na complexidade dos contextos num jogo de interdependências múltiplas e com base num processo de “aprendizagem organizacional” (Alonso, 2001, p. 29).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, estabelece, então, os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional (art. 1.º, n.º 1). É, assim, uma reorganização curricular e não uma reforma, tendo sido a sua principal intenção a de reorganizar a lógica do próprio currículo do ensino básico. De notar ainda a necessidade de «ultrapassar uma visão tradicional do currículo, como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula» (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 6/2001), o que implica «conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma» numa perspetiva de «adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola» e de cada turma (art. 2, alíneas 3 e 4).

Este normativo surge em sequência de um processo anterior: o Projeto de Gestão Flexível de Currículo (GFC), iniciado em 1996 através do lançamento de um processo de análise intitulado de Reflexão Participada do Currículo - momento em que se questiona o insucesso da reforma curricular (baseada na LBSE de 1986 e preconizada pelo Decreto-Lei 286/89) -, é desenvolvido numa rede de escolas do ensino básico dando lugar à reorganização curricular consignada no Decreto-Lei n.º 6/2001.

Em síntese, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, são explicitados os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e a gestão do currículo no ensino básico, proporcionando às escolas, através do Projeto Curricular de Escola, a liberdade de adaptar uma estrutura curricular nacional aos distintos contextos locais. São abertas, então, novas perspetivas para uma gestão curricular centrada e construída nas escolas, a qual terá implicações organizacionais em vários domínios (Alonso, 2001).

Uma das finalidades principais deste período é a “territorialização do currículo” (Pacheco, 2006, p.80), atribuindo-se às escolas a responsabilidade de organizar a gestão flexível do currículo, ou seja, a “possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o

às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Ponto 1 do anexo ao Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio).

Esta inovação curricular é reconhecida como um processo de construção de autonomia das escolas, com enquadramento no regime de administração, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Pretendia-se a construção de uma nova organização da administração da educação apoiada na descentralização e na autonomia das escolas. Estas propostas visavam essencialmente a identificação de soluções organizativas e pedagógicas com vista à melhoria e otimização das aprendizagens dos alunos.

Todavia, as referências a “autonomia” são vagas, não se especificando o tipo de autonomia (administrativa, financeira, pedagógica) e as implicações organizacionais reduzem-se quase totalmente ao plano curricular e limitadas a aspetos organizacionais muito delimitados (Alonso, 2001). Na perspetiva de Pacheco (2006),

a inovação fica circunscrita à aprovação de normativos que introduzem novos planos curriculares, um novo regime de avaliação das aprendizagens, a substituição da Área-Escola pela Área de Projecto, novos programas (somente para o ensino secundário, a abordagem curricular por competências (somente no básico) e a organização curricular por projectos. (Pacheco, 2006, p.79)

O conceito de competência e uma abordagem curricular por competências são apresentados, pela primeira vez, em 2001, no sistema escolar português, constituindo um critério para a estruturação do currículo nacional, numa perceção de formação ao longo da vida. (Pacheco, 2006). As *competências gerais* da educação básica constituem o perfil à saída do ensino básico e as *competências específicas* estabelecem as situações de aprendizagem previstas para as áreas/disciplinas, enunciadas no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001).

Todavia, as mudanças não foram significativas. Na verdade,

(...) a noção de competência não introduziu uma alteração da estrutura curricular, dado que o currículo nacional não está operacionalizado em termos de um conjunto nuclear

de aprendizagens básicas, mantendo-se a decisão inscrita na linearidade programa-manual e deslegitimando-se o projecto educativo e os projectos curriculares, bem como não permite uma orientação diferente para a avaliação das aprendizagens, pois a escola está organizada para o ensino e avaliação de competências baseadas na memorização do saber. (Pacheco, 2006, p.82)

Com as áreas curriculares não disciplinares (a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica) pretendia-se reforçar as práticas transdisciplinares, mas a complexidade levou à ênfase no espartilho das disciplinas.

Os projetos de revisão curricular não apresentaram uma mudança significativa, “reconhecendo-se a sua incapacidade para alterar a estrutura do processo de decisão curricular” (Pacheco, 2006, p.78). Na perspectiva do mesmo autor, no período entre 1986 e 2006, vinte anos de reforma e inovação curriculares, prevalece “no sistema educativo português um modelo tecnocrático, ainda que dentro de lógicas políticas diferentes, de mudança com o seu centramento mais nas competências da Administração central do que nas competências das escolas e seus actores” (id. Ibid., p.84). Nas palavras de Fernandes (2006), “em Portugal, o currículo do Ensino Básico, nestes últimos quinze anos (1986-2001), tem radicado em políticas e em lógicas que oscilam entre princípios e práticas centralizadas, e princípios e práticas descentralizadas” (id. Ibid., p.13).

Desde a LBSE que foi possível apenas observar o “impasse da autonomia da escola, num contexto global de administração centralizadora-desconcentrada” (Lima, 2011, p. 31).

O ensino secundário manteve a sua *identidade*, não sofrendo alterações, o ensino básico foi alterado em questões de gestão do currículo, sem que as práticas pedagógicas fossem significativamente alteradas e a autonomia curricular surgiu enredada nas teias contraditórias das políticas de descentralização.

Segundo Pacheco (2006), as mudanças curriculares dependem, por um lado, das escolas, sobretudo nas condições existentes e na organização, mas também das políticas educativas e curriculares, pois, efetivamente, “existem duas escolas: a ideal, dos normativos, dos discursos, das reformas educativas e curriculares; a real, das práticas, dos professores, dos alunos, dos pais, das editoras, dos sindicatos, das associações, entre outros” (Pacheco, 2006, pp.84-85).

Neste sentido, reformar ou inovar implica reconhecer que a mudança é um “processo gradualista de transformação construído na base de expectativas e realidades por diversos protagonistas, que se interligam por uma rede de regulações, conflitos e consensos”, sendo crucial afirmar que “jamais a mudança curricular se concretiza pelo efeito dos normativos” (id. Ibid., p.85).

Fernandes (2005) partilha que, embora o projeto de GFC tivesse constituído uma excelente oportunidade para muitas escolas se terem afirmado do ponto de vista da sua capacidade de inovação e gestão curriculares, bem como uma oportunidade para muitos professores voluntariamente se terem assumido como profissionais reflexivos, porém, o elevado conjunto de tarefas, de normas e de requisitos a que os professores se sentiram pressionados a cumprir poderá ter sido um obstáculo à concretização da cultura profissional colaborativa.

Se, por um lado, o GFC teve como grande princípio apoiar a construção da autonomia das escolas estimulando-as à criação de práticas de inovação curricular, o certo é que as condições que foram expressas para a adesão a esta iniciativa, e a referência a processos de avaliação do desenvolvimento de projetos de gestão curricular flexível, levaram a uma tensão entre a autonomia pedagógica de escolas e professores e o controlo/a imposição da Tutela. Na verdade, apesar do clima de flexibilidade que se almejava estabelecer nas escolas e no sistema educativo, apesar da importância que nos discursos foi conferida à instituição escolar e aos atores na construção de práticas de inovação curricular, o que ocorreu efetivamente foi que as escolas e os professores tiveram que se limitar às regras que foram definidas pelo ministério (protocolos, dependência das direções regionais, referências a avaliações permanentes). Os constrangimentos de natureza organizacional e estrutural e as medidas de regulação e de controlo fortemente centralizadas inibiram o exercício, proclamado, de autonomia curricular dos professores. Com estes constrangimentos, confrontaram-se na prática, efetivamente, os pressupostos de autonomia e inovação curricular, de trabalho em equipa, de participação ativa dos alunos e os dispositivos de operacionalização desses princípios (Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A); Projeto Curricular de Escola (PCE); Projeto Curricular de Turma (PCT)) (Fernandes, 2005, 2006).

Fernandes (2005) refere, ainda, que “algo foi mudando nas práticas dos professores” e que algumas escolas e professores desenvolveram inovações que facilitam a aprendizagem e que desenvolvem o gosto e a motivação por aprender, embora considere estas iniciativas dos

professores como “pequenos ensaios” e “muitas vezes isoladas e apenas da responsabilidade de um professor” (id. Ibid., p. 12), assumindo-se mais uma colegialidade *artificial* (na qual os professores se limitam a cumprir tarefas coletivas quando o é exigido pela tutela) do que uma cultura profissional *colaborativa*. As alterações e os ganhos obtidos nos discursos e nas práticas dos professores, a partir da GFC, são consideradas pela autora uma evolução no conhecimento técnico, o qual sendo obviamente imprescindível à alteração das práticas educativas, não permite, no entanto, edificar práticas pedagógicas assentes nos princípios de interdisciplinaridade e da integração curricular, no âmbito da filosofia de flexibilização curricular. O caminho teria que ser continuado, as lógicas de ação inovadoras no interior da escola estavam a desenvolver-se paulatinamente.

Todavia, “esse foi um sentido que se foi desvanecendo pois, ao alterar-se o cenário político, mudaram-se as diretivas e, rapidamente, se fez silêncio em relação ao processo em curso e aos investimentos feitos.” (Fernandes, 2005, p.14). Não havendo uma linha de continuidade nas políticas educativas, a reforma, a inovação, a mudança do Sistema Educativo será deveras difícil de vislumbrar. Perante a descontinuidade de políticas educativas, perante alterações nas orientações, “as escolas, essas mantêm-se, e os professores, uns ficam baralhados, outros desanimados, outros indecisos e outros foram manifestando sentimentos de contentamento como querendo lembrar: «nós é que tínhamos razão: isto não ia dar mesmo em nada»” (Fernandes, 2005, p. 14).

De notar que as alterações que se fizeram sentir nas políticas curriculares com as mudanças dos governos contribuíram, na verdade, também, para um “clima de alguma artificialidade que se vive hoje nas escolas portuguesas em geral e na educação básica em particular” (Fernandes, 2006, p.12).

Sete anos após o início do projeto GFC, o que se foi evidenciando nas escolas foi um sentimento de um esforço em vão, uma desmobilização dos professores, um sentimento de grande cansaço, estado de situação que terá levado ao desenvolvimento de um novo individualismo profissional (Fernandes, 2005).

De forma que a Gestão Flexível do Currículo pudesse ter tido um impacto significativo nas práticas escolares, um efeito prolongado nas escolas, teria sido necessária a focalização em duas ideias centrais (Fernandes, 2005):

1. as escolas e os professores necessitam de ser apoiados de forma mais sistemática e continuada na implementação das inovações curriculares (através, por exemplo, da integração de novas figuras nas escolas que apoiassem e acompanhassem os projetos em curso nas escolas);
2. a importância de se manter uma linha de continuidade nas políticas curriculares (dar tempo suficiente às escolas e aos professores). Parar-se com as políticas inconsequentes, parar-se com os processos de ruptura constantes nas políticas educativas e curriculares.

As reformas educativas parecem ser entendidas como tentativas de resolução dos dilemas do Estado moderno e como “estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a «gestão da crise»” (Afonso, 1998, p. 85). Esta parece ser uma das razões para que as reformas educativas se inscrevam em ciclos temporais, acabando por se transformarem com frequência “numa espécie de círculo vicioso: podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções” (id. Ibid, p. 84).

Fernandes (2006, p. 13) defende que os efeitos das Reformas educativas, “no que ao Ensino Básico diz respeito, não corresponderam a grandes avanços nos resultados escolares dos alunos e nos níveis de abandono escolar precoce”.

As lógicas normativas e burocráticas continuam a ser a base das culturas de trabalho nas escolas. Isto é:

apesar dos textos curriculares normativos apontarem para a autonomia da escola e para a valorização da acção local dos agentes educativos, o modo como a administração educativa tem vindo a regular e a balizar essa acção deixa muito pouco espaço de manobra às escolas e aos professores para traçarem caminhos de inovação curricular. As experiências que vão singrando (e que são tomadas pela tutela como “boas práticas”) são as que resultam de um forte voluntarismo de alguns professores que sabem fazer bom uso das margens de autonomia relativa de que dispõem. (Fernandes, 2006, p.13)

Barroso (2016, p. 12), explicando a continuidade dos dilemas e problemas ao longo dos últimos vinte anos no sistema educativo português, refere exatamente que “existe uma grande diferença entre o discurso e a prática, e muitas vezes a política é só o discurso”.

De notar a explicação de Fontoura (2008) acerca da *ineficácia* das reformas educativas:

as sucessivas medidas de reforma, ora de cariz neoliberal ora procedentes de outras perspectivas, mais ou menos conservadoras e mais ou menos democráticas, associadas à "descentralização", à "autonomia das escolas" e à "territorialização", são medidas, muitas vezes incompletas, para auscultar o tipo de recepção que a generalidade dos actores dá às decisões de gabinete. Tais medidas correspondem, apenas, ao início do processo de elaboração de políticas públicas. As políticas públicas são comparáveis a malhas de decisões, redes construídas através da relação com os indivíduos, grupos e organizações cuja situação afectam. Daí a exigência do tempo para o seu desenvolvimento e manifestação. (Fontoura, 2008, p. 9)

A dupla direcção das reformas (por um lado: flexibilização, desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, formação global; por outro: desenvolvimento económico, competitividade, eficácia, melhores resultados) tem sido difícil de conjugar pelos professores (Fernandes, 2005).

Os professores veem-se regularmente

confrontados com objectivos de ensino que são contraditórios entre si e que apontam para práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens que são inconciliáveis. É, também por isso, que as reformas curriculares têm sido muito sujeitas a críticas. E é por isso, também, que face a essas críticas, os professores, e muitas vezes depois de terem experienciado práticas de inovação curricular (...) optam por voltar aos métodos convencionais, porque são aqueles que são socialmente aceites e valorizados e não deixam dúvidas em relação ao papel de “ser professor”. (id. Ibid., p.17)

Interessante a análise que Barroso (2016) faz da *volatilidade das soluções* e do *imobilismo dos problemas* na educação em Portugal entre 1994 e 2014. Se, por um lado, o mundo da educação parece viver numa permanente transformação (sucessão de ministros, *euforia legislativa*), por outro lado, verifica-se que subsistem na atualidade as grandes questões que se colocavam há vinte anos, fazendo perceber que, “apesar de muita coisa ter mudado, tudo parece continuar na mesma” (Barroso, 2016, p. 6).

Uma das possíveis explicações para o “fechamento” dos professores nas suas salas de aulas, nas práticas que lhes dão segurança e para a rejeição ou desconfiança pelo “novo”, poderá residir, em parte, na falta de continuidade das políticas educativas e curriculares. Barroso (2016) ilustra esta descontinuidade:

Cada ministro(a) entra para o governo com determinadas medidas em carteira e não descansa enquanto não as consegue colocar na agenda política, em detrimento das medidas tomadas por ministros anteriores. Noutros casos, mesmo conservando formalmente políticas anteriores, altera-lhes os sentidos e as práticas, através de distintas regulamentações. (id. *Ibid.*, p. 7).

Os professores e as escolas ficam, assim, com a memória e a sensação do “imenso frenesim legislativo, com alterações normativas constantes e, por vezes, contraditórias entre si” e das soluções voláteis, “pré-fabricadas e prontas a usar” (Barroso, 2016, p. 7) dos vários ministros da educação em Portugal.

Relativamente ao *currículo*, por exemplo, para além das habituais mudanças nos programas e respetivas disputas entre governos de diferentes partidos, observa-se

Uma promoção da “flexibilidade curricular” (David Justino), logo temperada pela definição normativa de “metas de aprendizagem” e respetivas competências (Maria de Lurdes Rodrigues e Isabel Alçada) que, mesmo antes de entrarem em vigor, são suspensas, revistas e progressivamente substituídas, durante o ministério de Nuno Crato, dando lugar a uma visão mais conservadora do currículo, centrada na valorização das “aprendizagens fundamentais”. (Barroso, 2016, p. 7)

Após a ênfase na Gestão Flexível do Currículo (flexibilidade, competência, áreas não disciplinares...), os responsáveis pelas políticas educativas foram construindo diretivas focando o currículo nacional com base em três pilares: a matriz dos planos curriculares, os programas (com os conteúdos e orientações metodológicas) e as metas curriculares (com o objetivo da mensuração) (Pacheco e Marques, 2015). Em 2011, dá-se o fim legislativo da competência no currículo no ensino básico, em seguimento do início do processo da definição das metas curriculares (2010 – 2012), as quais são generalizadas de 2012 – 2015. A partir de 2012, o currículo perde as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica), passando a existir a “oferta complementar”, de natureza facultativa e lúdica. A formação pessoal e social dos alunos (prevista na LBSE) passa a ser uma formação transdisciplinar, através de projetos orientados para várias áreas, como a educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação rodoviária, educação para os *media*, para o empreendedorismo, entre outras. Todavia, as formações transdisciplinares acabam por não se realizarem, pois, “sendo de todos os professores, não é de ninguém” (Pacheco e Marques, 2015, p. 8).

Pacheco e Marques (2015) descrevem a realidade da escola no ano de 2015 como sendo uma escola focada nos resultados externos, numa aprendizagem definida pelas metas curriculares e numa avaliação marcada pela regularidade dos testes, bem como focada no *conhecimento poderoso*, ou seja, pelo conhecimento centrado nas principais disciplinas.

A avaliação externa (os exames e provas nacionais) é central no desenvolvimento do currículo e nas práticas escolares e dos professores, invalidando a existência de uma autonomia curricular das escolas (Pacheco e Marques, 2015, p. 10).

Apesar da autonomia reiteradamente proclamada nos discursos políticos, a escola portuguesa nos ensinos básico e secundário mantém-se centralizada nos mecanismos de decisão (Lima, 2011) e não é autónoma curricularmente (Pacheco e Marques, 2015). As políticas de descentralização “não são senão uma forma concreta de autonomia decretada” (id. Ibid., p. 6). Na verdade, a realidade curricular das escolas portuguesas apresenta-se com uma “autonomia declarada no enunciado retórico dos normativos nacionais e com um controlo das escolas e professores através de procedimentos de avaliação externa (...)” (id. Ibid., p. 8).

Com a alteração do ministério de Nuno Crato para Tiago Brandão Rodrigues (atual ministro em funções), pudemos observar, mais uma vez, alterações nas diretivas das políticas curriculares. O *currículo* voltou a ter um sentido integrado num sistema de formação global e flexível, imbuído numa filosofia de autonomia e flexibilidade. São criados novos documentos, novas diretivas. As *Aprendizagens essenciais* são promulgadas e coexistem com os documentos programáticos e metas curriculares anteriores. É construído o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, bem como legislados documentos relativos à promoção da **Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), 2018** – Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Esta portaria vem instituir o procedimento “de autorização de funcionamento dos planos de inovação, bem como o acompanhamento, monitorização e avaliação dos mesmos” (Preâmbulo da portaria).

De notar que a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) de 2018 dá continuidade às preocupações relativas ao currículo de 1996 e início de 2000 (conceito de gestão curricular; autonomia e flexibilização curriculares; trabalho de colaboração dos professores...). Como salientam Roldão e Almeida (2018), a propósito do facto de a edição do livro *Gestão Curricular – Para a autonomia das escolas e dos professores*, de 2018, ser uma adaptação de uma publicação de Roldão de 1999, editada na altura pelo Departamento do Ensino Básico (um apoio às escolas envolvidas no processo da GFC – 1996 / 2001), o retomar-se agora em grande parte orientações de 1996/2000 “é indicativo da dificuldade do sistema e das escolas se reorientarem, no sentido da efetiva e desde então normativamente proclamada autonomia, o que faz com que os problemas então identificados se mantenham essencialmente os mesmos” (Roldão e Almeida, 2018, p. 5).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2018 sobre o “Projeto de Decreto-Lei sobre o currículo dos Ensino Básico e Secundário” considera que nele se “retoma o racional que a evolução dos normativos curriculares evidencia desde 2001, concretizando perspectivas de autonomia e criando mais possibilidades de flexibilidade curricular” (CNE, 2018, p. 7).

A AFC, consolidada pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é precedida de uma experiência piloto de projetos de autonomia e flexibilidade. Esta experiência piloto ocorreu em 2017-2018, enquadrada pelo Despacho n.º 5908/2017, do Secretário de Estado da Educação, tendo envolvido 226 agrupamentos escolares e escolas não agrupadas, da rede pública e

privada. Este ano de experiência foi objeto de estudo avaliativo levado a cabo por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob coordenação de Ariana Cosme e por uma equipa da OCDE.

No ano letivo de 2018-19, o Ministério da Educação alarga a experiência ao universo do sistema educativo português não universitário, com a publicação Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a partir da qual é concedida à Escola autonomia para gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade ou por ciclo de formação. A autonomia, apresentando uma variação possível entre 0% e 25%, deverá, então, ser construída pela escola e no seu contexto.

O referido Decreto-Lei estabelece “o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (art. 1º), assumindo que a “apropriação plena de autonomia curricular” conferida pelo normativo “materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Preâmbulo). A autonomia dada às escolas servirá, então, para “um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Preâmbulo). Pretende-se com este normativo a promoção de uma “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências (...) para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (id. Ibid.).

Um dos princípios que subjazem à conceção do currículo é o “acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo em todas as áreas de estudo;” (alínea a), número 2, art. 6.º).

O currículo deverá ser “equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, e, portanto, o legislador refere ser fundamental considerar que “as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores” (Preâmbulo).

Ainda no Preâmbulo do mesmo Decreto-Lei, se poderá perceber que o normativo se trata de um *desafio* às escolas, “no presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia (...)”.

No art. 3, alínea c), o legislador apresenta a definição de “autonomia e flexibilidade curricular”, referindo que a AFC é “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Na concretização da autonomia e flexibilidade curricular, não poderão as escolas aumentar o seu pessoal docente (número 5, art. 12.º) e, no caso de as escolas pretenderem gerir mais de 25% das matrizes curriculares-base, poderão fazê-lo apresentando um plano para tal (número 3, art. 12.º). Esta situação viria a ser legislada pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, a qual define os termos e as condições em que as escolas poderão implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação.

Os 23 princípios orientadores do decreto-lei são explicitados no artigo 4.º, destacando-se aqui apenas alguns:

- “ a) Promoção da melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem (...);
- b) Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes (...);
- (...)
- d) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo (...);
- h) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada;
- i) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo (...);
- j) Flexibilização contextualizada na forma de organização dos alunos e do trabalho e na gestão do currículo (...);
- K) Conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola (...)
- l) Valorização dos percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades máximas; (...)”

Um outro enfoque do normativo assenta na componente “Cidadania e Desenvolvimento” (art. 15.º), no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, sendo uma parte integrante de todas as ofertas educativas e formativas e constituindo-se como “uma área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar;” (alínea a), número 3, art. 15.º), cabendo às escolas a decisão da forma de implementação.

A criação de novas disciplinas no Ensino Básico está prevista, igualmente, no Decreto-Lei, devendo ser criadas pela escola no tempo de trabalho destinado à Oferta Complementar, ainda que fique claro que as escolas apenas poderão recorrer “à utilização de um conjunto de horas de crédito definidas” (ponto 3, art.º 6) e que deverão proceder a uma “rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade” (alínea c), ponto 3, art. 21.º), sem nunca se poder recorrer a um aumento de pessoal docente (ponto 5, art. 12.º).

São, ainda, explanadas as prioridades e as opções curriculares, detalhando-se as diversas opções curriculares (número 2, art. 19.º), tais como a “combinação parcial ou total de componentes do currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas (...), com recurso a domínios de autonomia curricular (tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas)” (alínea a), número 2, art. 19.º).

No normativo, surgem igualmente orientações relativas ao envolvimento dos alunos:

- a) “(...) em diálogo com os alunos (...) (Preâmbulo)
- b) “(...) valorizando o papel dos alunos enquanto autores (...)” (Preâmbulo)
- c) “Envolvimento dos alunos (...) na identificação das opções curriculares da escola” (alínea e), número 1, art. 4.º)
- d) “As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem. (número 6, art. 19.º)
- e) “Na ação educativa deve ser ainda assegurado o envolvimento dos alunos, com enfoque na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.” (ponto 4, art. 21.º)

No capítulo III, “Disposições finais e transitórias”, foi delineado o processo de “Acompanhamento, monitorização e avaliação” (art. 33.º), definindo-se que a aplicação do

Decreto-Lei será assegurada a nível nacional por uma equipa que adotará um modelo de proximidade, sendo coadjuvada essa equipa localmente por coordenadores que constituirão o elo de ligação entre as escolas e a equipa nacional. Este processo de acompanhamento terá como base dinâmicas de partilha, colaboração e disseminação de práticas entre escolas, privilegiando-se as dimensões de formação científica, didática e pedagógica. Ocorrerá durante seis anos este processo de monitorização e avaliação, tendo ficado estabelecido que se promoverá a cada dois anos uma avaliação intercalar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 2018, por solicitação do Ministério de Educação pronunciou-se através de um Parecer (CNE, 2018) sobre o projeto do Decreto-Lei que viria a ser o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Eis alguns aspetos salientados no referido documento:

1. Apresenta muita relevância a proposta do decreto-lei, pois “procura criar condições para que a escola possa promover aprendizagens significativas e contextualizadas que respondam aos avanços sociais e tecnológicos do mundo atual” (p. 7).
2. É sobretudo um normativo de organização do desenvolvimento curricular e não propriamente de estabelecimento de currículo.
3. Cria algumas ambiguidades curriculares, pela coexistência de programas de 1989 e metas curriculares de 2012 “com pressupostos incompatíveis e que poderão induzir a práticas pedagógicas profundamente contraditórias com os princípios orientadores (...)” (p. 7).
4. O tempo de realização, de experimentação do projeto foi inferior a 1 ano, pelo que existem poucos dados conhecidos sobre a sua implementação, o que “não permite analisar opções baseadas numa avaliação fundamentada e ponderada, aspeto que o CNE por várias vezes tem afirmado como fundamental para nortear as opções educativas”, assinalando, todavia, “a publicação recente de *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – na OECD review* que propõe que se considere a possibilidade de estender o Projeto de AFC a todas as escolas/agrupamentos em 2018/2019” (p. 7).
5. São valorizados como positivos e importantes: a perspetiva de uma maior autonomia das escolas na organização e gestão do currículo; o papel central dos professores nesse desenvolvimento; a integração dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares.

6. São considerados aspetos inovadores e que marcam uma mudança de paradigma curricular no país: a possibilidade de gerir parte da carga horária das disciplinas e de as organizar de modos variados.
7. É fundamental reconhecer às escolas a capacidade de identificar recursos (materiais e humanos). “Não se considera, por isso, coerente a imposição de que, da opção de flexibilização escolhida pela escola, não possa resultar um aumento de pessoal docente, se devidamente fundamentada a sua necessidade” (p. 8).

Após a análise, o CNE define seis recomendações, das quais destacamos duas:

1. É da maior importância que se garanta uma monitorização de proximidade, sustentada na formação de professores, diretores e assistentes operacionais, que seja perspectivada como um real motor de apoio à gestão e desenvolvimento curricular. A formação científico-pedagógica dos professores deverá decorrer de necessidades emergentes das práticas docentes e promover hábitos de reflexão sobre a profissão, em dinâmicas de cooperação e de partilha. Fundamental, também, será criar uma rede de partilha de práticas entre as escolas, numa lógica de articulação e cooperação.
2. Deve ser possível a contratação de docentes sempre que tal se verifique necessário e desde que devidamente fundamentada. As escolas não poderão ficar “espartilhadas por um crédito horário reduzido e limitadas ao seu corpo docente”, aquando da concretização das suas decisões (complemento à Educação Artística, Apoio ao Estudo, Oferta complementar, áreas de opção no ensino secundário).

Na conclusão, o CNE alerta para o problema dos exames nacionais/acesso ao ensino superior, defendendo que “os exames nacionais tenham apenas implicações ao nível da conclusão e certificação do ensino secundário e não como um instrumento de acesso ao ensino superior em que se transformou”, de forma a “poder concretizar-se um ensino secundário como fase final de escolaridade obrigatória coerente com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (CNE, 2018, p. 12).

A pedido, também, do Ministério da Educação, foi realizado um Estudo Avaliativo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), ou seja, procedeu-se à avaliação do ano de experiência piloto que ocorrera no ano letivo 2017-2018, em 226 estabelecimentos escolares. O estudo foi levado a cabo por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e de

Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob coordenação de Ariana Cosme (Cosme, 2018).

O estudo de Cosme (2018) deixa um conjunto de recomendações e de observações, focalizadas essencialmente nas dimensões curriculares e pedagógicas do projeto, das quais destacamos as seguintes:

1. Deverão ser desenvolvidas iniciativas por especialistas na matéria relativas à questão da relação entre a avaliação e o desenvolvimento da AFC. Isto porque se verifica a existência de a) “crenças e soluções que podem pôr em causa a possibilidade de construir um modelo de avaliação das aprendizagens congruente com os pressupostos” do projeto; b) dúvidas e tensões sobre a congruência entre as provas externas atuais e a complexidade dos objetivos educativos que caracterizam a AFC (Cosme, 2018, p. 73).
2. Deverão ser desenvolvidas iniciativas por especialistas na matéria relativas à interdisciplinaridade e os projetos interdisciplinares. Sem o aprofundamento deste debate, correr-se-á o risco de se desenvolverem “projetos insulares”, “periféricos no seio das escolas”, os quais “anunciam uma mudança que, de facto, nem acontece, nem é objeto de discussão e de reflexão.” (Cosme, 2018, p. 73)
3. Deverão ser desenvolvidas iniciativas por especialistas na matéria relativas à área da organização do trabalho de aprendizagem dos alunos.
4. Deverão ser desenvolvidas iniciativas por especialistas na matéria relativas à área curricular de Cidadania e Desenvolvimento.
5. Valorizar o investimento em iniciativas de formação de natureza formal e experiencial, numa lógica de “empoderamento profissional” e de criação de “espaços de produção de saberes e de reflexão sobre as iniciativas desenvolvidas”. Alerta-se, também, para importância estratégica da criação de “redes de escolas”, numa filosofia de partilha de experiências, soluções, recursos.
6. Constituição de um “observatório nacional” que monitorize certos pontos críticos, a saber: a) estratégias de liderança; b) mudanças produzidas (sentidos, potencialidades, equívocos, vulnerabilidades) e o seu impacto nas “transformações a empreender ao nível da gramática de ensino e da organização do trabalho docente e discente” (Cosme, 2018, p. 74).

A OCDE (2018) realizou, também, um relatório, em fevereiro de 2018, sobre o acompanhamento que fez do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Entre outros aspetos, foram salientados os seguintes problemas, denominados como “challenges” (desafios/obstáculos), a saber:

- a) uma interpretação equívoca de que "uma maior flexibilidade no currículo" e "aprendizagem essencial" conduzem a "baixos padrões de aprendizagem";
- b) conflito com o modelo dominante de elevada centralização: conflitos inerentes entre o modelo de aprendizagem implícito no projeto-piloto e o modelo existente do sistema, fortemente prescrito e centralizado;
- c) dilema entre dois mundos na projeção do currículo: ensino para o exame nacional vs. aprendizagem ativa, avaliação formativa, etc.; complexidades técnicas, tais como a organização do tempo na escola para elaborar projetos interdisciplinares no desenho do currículo flexível.

Cohen e Fradique (2018) consideram que a AFC se “assume como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem”, referindo que as potencialidades dependerão “sempre do contexto de aplicação e dos seus atores” (Cohen e Fradique, 2018, p. 16). Na crise da Escola, num mundo em constante mudança, a AFC “surge como uma janela de oportunidades para a Escola (e os seus atores)”, isto porque o decreto-lei dá margem de autonomia para que a escola se possa “reconfigurar, reconfigurar espaços, tempos, outras formas de trabalho, quebrar o isolamento e beneficiar dos contributos do trabalho em rede” (id. Ibid., p. 20).

Na perspetiva de Lagarto e Alaíz (2019), “pela primeira vez, a autonomia tendo em vista a flexibilidade curricular é concedida, sem necessidade de qualquer tipo de tutela sobre as propostas internas, ainda que se esteja longe de se perceber o seu impacto na sua total amplitude” (p. 43). Os autores, através da sua investigação, apontam que os desafios lançados pela tutela tiveram uma resposta em muitas escolas, organizando os horários e currículos das mais variadas formas e que muitos professores “tinham sido ganhos para este novo paradigma”, experimentando agora “criar contextos de aprendizagem adequados” e não tanto ensinar fazendo “passar mensagens por métodos assumidamente transmissivos” (p. 44). Foi verificado, ainda, que as estratégias de aprendizagem passaram a ser mais centradas nos alunos

e que os resultados das aprendizagens melhoraram substancialmente, cabendo, agora, às lideranças, a função de “regar essas sementes” (p. 45).

Os autores do estudo referem, todavia, perceber que “existem muitos agrupamentos e escolas onde uma parte mais ou menos significativa do corpo docente não acredita (ainda) neste modelo”, o que ocorre devido a vários motivos: “ou porque têm contextos complicados de rotação constante dos docentes, ou porque têm poucos professores, ou porque têm muitos, ou porque os professores já estão numa fase de descrença profissional, ou porque simplesmente acreditam mais nos seus próprios modelos e paradigmas” (id. Ibid., p. 45). Assinalam, ainda, que “em grande parte das Escolas e Agrupamentos a legislação que impõe a AFC foi recebida com alguma desconfiança, tão-só porque solicita às escolas o desenvolvimento da sua autonomia, materializada em processos de construção interior de novos caminhos para as aprendizagens”, sendo, assim, retiradas da sua zona de conforto, impelidas/obrigadas a mudar (id. Ibid., pp. 56-57).

Os autores assinalam que o trabalho desenvolvido nas escolas sob os princípios da AFC, através de um trabalho bem planeado, do empenho dos docentes, das condições logísticas favoráveis, levará à obtenção de bons resultados escolares, à integração de alunos com mais dificuldades e marcados por contextos especiais, reforçando a ideia de que “não se trata apenas de sucesso escolar, mas também da integração e inclusão social de todos os alunos” (id. Ibid., p. 65).

Num artigo intitulado “Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo”, Lima (2020) faz uma reflexão sobre as possibilidades da efetiva autonomia das escolas na gestão do currículo, numa análise política e organizacional.

Na perspetiva do autor, as possibilidades abertas pela LBSE de 1986 foram ficando frequentemente aquém das suas potencialidades no decorrer das diversas *apropriações governamentais seletivas* da lei, lembrando que tópicos como “autonomia da escola” e “gestão flexível do currículo” surgem em discursos políticos e normativos há mais de duas décadas, revelando “um pendor hiperbólico sempre que referenciados ao plano da ação organizacional escolar e respetivas práticas concretas” (id. Ibid., p. 173).

Na senda do autor, o Decreto-Lei n.º55/2018, de 16 de julho, “que por momentos parece um tratado teórico” (id. Ibid., p. 183), apresenta no plano discursivo uma posição radicalmente

inversa ao tradicional racional de tipo burocrático centralizado, uma vez que se pretende desafiar as escolas, conferindo-lhes autonomia, esperando que sejam assim capazes de uma apropriação plena da autonomia curricular, da flexibilidade, da capacidade de inovação e diferenciação pedagógicas. Este desafio do governo é lançado às escolas, não só no *plano das orientações para a ação*, mas também aparentemente em termos de concretização efetiva no *plano da ação organizacional*. De notar que, desta forma,

é o governo a fonte primordial do processo de inovação que se pretende que as escolas assumam, ao passo que estas surgem na posição de objetos de desafio, em direção a uma autonomia curricular que atores e órgãos escolares não puderam, não ousaram, ou não foram capazes de concretizar até ao momento da consagração jurídica daquele repto. (id. Ibid., p. 174)

Tendo em conta o contexto de administração historicamente centralizado em Portugal, o autor problematiza este atual “apelo político, sob estilo mobilizador, do centro para as periferias do sistema escolar” (id. Ibid., p. 175) da seguinte forma:

1. será possível desenvolver uma autonomia das escolas na sua plenitude, numa gestão democrática, em direção a um ideal de autogoverno, pela via decretada de uma gestão flexível do currículo?
2. Ou “tratar-se-á, uma vez mais, de uma perspetiva eficientista e operacional de autonomia, de pendor gestionário, em contextos escolares heterogovernados, inscrita nalgumas das tendências de política e de nova gestão pública da educação que emergiram há já algumas décadas e que têm sido criticadas sob a designação genérica de «gerencialismo»?” (p. 175)

Lima (2020) refere que obviamente os impactos destas orientações só poderão ser compreendidos após algum tempo e a partir de investigações aprofundadas sobre as práticas escolares em curso, as quais “não mudam exatamente aos ritmos marcados pelas reformas-decreto.” (id. Ibid., p. 175). Nestas investigações, “será indispensável admitir receções, recontextualizações, o *normativismo* e as *infidelidades normativas*, eventuais formas criativas de responder aos novos referenciais. (id. Ibid., p. 185)

O que sabemos é que a autonomia das escolas “anunciada há mais de três décadas sob o lema do reforço da autonomia, não foi capaz de assegurar, no plano da ação, a autonomia curricular; caso contrário não se voltaria a esta” (id. Ibid., p. 175).

Neste artigo, o autor, ainda que reconheça as potencialidades da autonomia das escolas, de um currículo aberto e flexível, das equipas educativas, do trabalho colaborativo, de dispositivos de diferenciação pedagógica de *vocação democrática*, faz um alerta, referindo que será “indispensável analisá-las com rigor e, especialmente, não confundir as realidades *de jure* com as realidades *de facto*, as virtualidades democráticas de certas práticas com os seus possíveis efeitos perversos em termos de reprodução de desigualdades sociais e culturais” (id. Ibid., p. 176). Até porque a *forma escolar moderna* não se tem alterado. O contexto organizacional e cultural, resultante de uma construção social e histórica marcada “pela cisão e hierarquização do currículo, pela racionalização e formalização da organização escolar, pela disciplinação dos corpos, pelo controlo uniforme dos tempos e espaços, das normas sociais e das regras de conveniência” não é alterável por decreto. (id. Ibid. pp. 176-177).

Outras reflexões, acerca da concretização da AFC através do normativo, são assinaladas pelo autor ao longo do seu artigo, tais como:

1. Por que razão necessitaria um currículo canónico, sobre o qual são edificados os exames nacionais, de ser localmente enriquecido? Será que (...) os enriquecimentos e as adaptações localizadas não serão cruciais exatamente para não se ter de alterar o currículo, para não se ter de aceitar um currículo *lato sensu*, capaz de melhor recobrir as experiências de vida e as culturas e subculturas das escolas? (p. 183)
2. O decreto-lei, embora pretenda consagrar a autonomia e flexibilidade curricular, apresenta um elevado grau de detalhe, definindo o legislador “detalhadamente tudo, ou quase tudo, aquilo que é substantivo (...), esperando depois pelas práticas de autonomia em contextos periféricos”. Será, então, uma autonomia de feição democrática (autonomia enquanto poder de decidir as regras) ou apenas uma autonomia de feição operacional (autonomia de gestão). (p. 183)
3. Não será um discurso hiperbólico esperar-se uma “plena autonomia curricular”, quando se percebe que estamos apenas perante uma gestão flexível das matrizes curriculares, de acordo com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória; o

- conceito de “aprendizagens essenciais”, as exigências impostas por provas externas estandardizadas, os recursos que não podem ser excedidos? (pp. 183-184)
4. A visão interdisciplinar do currículo defendida no decreto-lei é “exatamente o que a tradição, a legislação portuguesa, e também este mesmo diploma, não consentem verdadeiramente”. (p. 184)
  5. “Contradição entre a necessária capacidade de organização autónoma do trabalho pedagógico e o corpo de regras heterónomas que sobre este se debatem, incluindo as limitações quanto a pessoal docente.” (p. 184)
  6. Redundância discursiva na designação *autonomia e flexibilidade curricular*, no quadro de uma “escola e de um projeto educativo minimamente autónomos”. (p. 184)
  7. Para uma efetiva concretização da autonomia e flexibilidade curricular seriam cruciais alterações no modelo organizacional e de governação das escolas. (p. 184)
  8. O tradicional fundo racionalista e otimizador não foi alterado, chamando-se a atenção para o exemplo do Despacho Normativo n.º10-B/2018 (regras a que deve obedecer a organização do ano letivo).
  9. Alguns possíveis obstáculos: detalhe burocrático de diplomas legais; intensificação do trabalho docente e crescente sobrecarga de tarefas administrativas; elevado número de alunos em certas turmas; resistências e falta de motivação de professores (cada vez mais objeto de prescrições pedagógicas e de injunções administrativas); matrizes curriculares demasiado rígidas e programas curriculares frequentemente extensos, na ótica dos professores; contínua indução da competição em lugar da cooperação; manutenção de uma avaliação externa sujeita ao referencial das *aprendizagens essenciais*; manutenção da retenção dos alunos. (p.185)
  10. O ensino secundário será, ainda, mais impermeável, devido à competitividade que o caracteriza, à natureza fortemente insular e hierárquica do currículo, à pressão exercida pelos resultados escolares com vista ao acesso ao ensino superior. (p. 186)
  11. Não haverá AFC substantiva sem a necessária autonomia pedagógica e avaliativa nas escolas. (p. 186)
  12. Não se poderá grosseiramente confundir *autonomia curricular* (conceção, coautoria, tomada de decisões substantivas) com *autonomia de gestão curricular* (meios, execução, operacionalização mais contextualizadas do currículo central). Se a primeira pertence ao centro e a segunda às periferias, estamos perante um “sistema centralizado,

de tipo desconcentrado, baseado na delegação de certos poderes de feição executiva, em busca de soluções (meios) mais funcionais, eficazes e eficientes, que melhor permitam atingir os fins e concretizar o currículo centralmente decidido”. Assim, não se poderá falar de autonomia da escola. (p. 187).

O autor defende que a significativa autonomia que as escolas precisariam para desenvolver uma verdadeira autonomia curricular e, conseqüentemente, pedagógica, didática e avaliativa não existe nas escolas do sistema educativo português, não é uma aquisição das escolas, ainda que discursos e normativos a enunciem ao longo de mais de três décadas. Se isto fosse verdadeiro, “por que razão se insistiria agora na autonomia e flexibilidade curricular? O que explicaria que a primeira pudesse não compreender a segunda?” (id. Ibid., p. 186). Neste sentido, o autor esclarece:

Sempre que a autonomia da escola é cingida, objeto de regras heterónomas e setoriais, anunciando inovações, autorizando certas práticas e convocando à mobilização e atores escolares, o que podemos concluir? Que daqui para a frente é que será, finalmente, autonomia a sério. Mas não foi esse o dispositivo usado, repetidamente ao longo das últimas décadas? (pp. 186-187)

O risco que se corre, continuando a autonomia decretada fortemente restrita (demasiado operacional, com *regras heterónomas* que a limitam) é que “a celebrada flexibilidade conheça poucos defensores e ativistas do plano de práticas escolares que continuam, em aspetos cruciais, bastante inflexíveis.” (id. Ibid. p. 185)

### *Queremos tudo e o seu contrário*

Lima (2020) e Largarto e Alaíz (2019) apontam para uma situação incoerente que se vive hoje nas nossas escolas. Por um lado, defendemos, aparentemente, a diferença, a flexibilidade, a diferenciação (das práticas e da avaliação das aprendizagens), a autonomia, num processo de democratização e de integração social; por outro lado, permanecem os exames nacionais, os discursos de mérito e da excelência, as exigências da classificação, a competitividade. Largarto e Alaíz (2019) referem-se a esta situação como a “coexistência pacífica de dois subsistemas,

ambos legitimados por normativos” (p. 47). Lima (2020) afirma, todavia, que esta incoerência poderá ser destrutiva e que os discursos de mérito, de excelência, a permanência de exames nacionais podem ser uma “afronta à almejada flexibilidade curricular no seio de uma escola democrática para todos, de qualidade social para todos (...)” (p. 178). Ao mesmo se refere o estudo da OECD (2018), quando afirma que alguns professores se veem no meio de dois mundos, à medida que tentam concretizar dois objetivos no planeamento da ação educativa: 1) preparar os alunos para um exame nacional focado no conhecimento/saber; 2) alcançar metas delineadas no Perfil dos Alunos, englobando não só conhecimento/saber, mas também competências, atitudes e valores (OCDE, 2018, p. 33).

Concluindo, podemos constatar que, ainda que haja obviamente diferenças na planificação, na execução e no impacto das propostas de reforma pela Administração Central, as alterações não foram significativas. Muitas das medidas mais inovadoras foram paulatinamente ficando no papel ou em pequenas redomas de escolas progressistas ou de projetos de inovação pontuais.

As *pedras no caminho* foram/vão sendo várias e de diversas dimensões, tais como:

- a) a falácia nos discursos de descentralização e autonomia das escolas, que gera ambiguidades e relutância nos atores escolares;
- b) o *frenesim* legislativo associado a este *jogo* de centralização-descentralização e à descontinuidade das políticas educativas, que acarreta sentimentos de esforço em vão e consequente retorno aos métodos convencionais;
- c) a não alteração da *gramática escolar*, do *núcleo duro* da escola, pois, tendencialmente, mantêm-se as práticas pedagógicas enunciativas de sempre nas salas de aula e a cultura de homogeneidade, inalterando-se, também, globalmente, a estrutura de escola, a mesma organização escolar (tempos, espaços, grupos, disciplinas) que fora desenhada para o acesso massificado dos jovens à escola e que agora se apresenta como uma notável força de atrito;
- d) a perpetuação da tendência para o professor *executor* e como figura solitária, com lacunas na formação profissional necessária (formação para a colaboração/reflexividade/ autonomia), bem como lacunas no apoio – “estratégias laterais” (estruturas de apoio ao trabalho das escolas).

Não deixa de sobressair a imagem mitológica da punição de Sísifo, que consistia em escalar uma pedra pesada pela encosta de uma montanha íngreme. E quando ele estava prestes a chegar ao topo, a grande rocha caíria no vale, para ele escalar novamente, o que teria que se repetir por toda a eternidade.

Parece poder intuir-se que demasiadas vezes repetimos, inutilmente, as mesmas ações sem alguma vez alcançarmos algo significativo. E como Nóvoa (1999, p. 3) lembra, “o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas”.

Precisamos de conhecer o passado, para pensarmos o futuro no presente, organizando o presente de maneira a influenciar esse futuro.

## 2. Inovação Educativa

### *Urgência da inovação educativa*

As primeiras décadas do século XXI parecem perpetuar a discussão da crise do modelo global de educação escolar. O fracasso de muitas tentativas de reforma (ensaiadas nas últimas décadas do século XX e no virar do século) levou à continuidade do debate e aos vários estudos nas ciências da educação sobre a necessidade de repensar, reconstruir, reinventar a escola.

Por outro lado, a acelerada transição cultural, a evolução para a sociedade do conhecimento/da informação, os novos desafios que a sociedade atual enfrenta, decorrentes da globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, a necessidade de uma sociedade mais humanista, solidária, democrática conduzem justamente ao enunciado que corrobora a urgência de os sistemas escolares terem de evoluir e melhorar o seu desempenho social.

É certo que “a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega.” (Nóvoa, 2005, p. 15). A inadaptação da realidade escolar ao mundo para além dos muros da escola torna-se cada vez mais notória. Berlinguer (2017, pp. 33-34) afirma que está convencido de que um dos maiores problemas atuais no desenvolvimento de um país reside no facto de a sua escola estar inadequada, uma vez que a *velha* escola se tornou artificial e perdeu toda a naturalidade. O sistema tradicional escolar que sobrevive, ainda, hoje, tornou-se anacrónico. Efetivamente, “Telle qu’elle a été préservée, l’instruction n’assume plus son rôle: elle n’assure ni assez de qualité ni assez d’équité. C’est pour cela qu’elle doit être radicalement transformé.”<sup>1</sup> (Berlinguer, 2017, p.36).

Alves e Baptista (2018) afirmam que “os modelos atuais estão (...) desadequados dos tempos incertos e *líquidos* em que vivemos. É urgente (re)olhar a escola com espírito aberto e responsável” (p. 130).

---

<sup>1</sup> “Como foi preservada/mantida, a educação/escolarização já não desempenha o seu papel: não garante qualidade ou equidade suficientes. É por isso que tem de ser radicalmente transformada.” (N do T.)

Esta perspectiva de que a escola não tem cumprido a sua função é também defendida por Alves (2011), lembrando que:

Quase toda a gente sabe que o modelo de organização escolar tem prestado relevantes serviços à sociedade e às pessoas. Mas, nas últimas décadas, com a escolarização de massas, tem tido dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. (p.1)

Perrenoud (2001), referindo-se a reformas curriculares, defende que tais reformas “não seriam necessárias se a escola cumprisse as suas promessas, se os saberes escolares, uma vez adquiridos, fossem transferíveis (...) e se tornassem um recurso para a vida (...)” (p. 17).

Defendendo a reestruturação do modelo organizacional, através da reinvenção da *gramática escolar*, Cabral (2017) afirma que o modelo “que tem servido de palco à ação educativa nas nossas escolas tem impedido (...) o cumprimento da promessa de uma escola para todos (...)” (p. 75).

Elmore (2012) já não acredita nos sistemas públicos escolares, "I do not believe in the institutional structure of public schooling anymore"<sup>1</sup>, apontando o afastamento profundo entre “aprendizagem” e “escolaridade” e destacando que a aprendizagem está a emigrar das escolas.

Na verdade,

Nenhum tema é hoje mais difundido do que a necessidade de protagonizar a mudança na educação. Mudança que desafia todos e cada um a pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada, criativa, competente e colaborativa” (Palmeirão e Alves, 2018, p. 5).

Mitra (2012, 2016), Robinson (2015), Hargreaves (2003), Canário (2005) seguem esta linha de convicção - o sistema escolar encontra-se obsoleto e desatualizado. Robinson (2015, p. XX, Introdução) afirma “the world is undergoing revolutionary changes; we need a revolution in

---

<sup>1</sup> “Deixei de confiar na estrutura institucional do ensino público” (N do T.)

education too”<sup>1</sup> e Hargreaves (2003, p. 41) constata que as escolas estão a “preparar os jovens para a mudança rápida e para a complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial”, persistindo, no entanto, “presas aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e dos mosteiros.”

Refletindo sobre o sistema educativo português, Azevedo (2004) esclarece

A serpente em que o sistema educativo português está enrolado e asfiziado precisa de ser combatida não só com desejos, mas com ações concretas, ainda que socialmente envolventes e prolongadas no tempo, e com claro vislumbre de eficácia, capazes de gerar algum consenso e sobretudo compromissos sociais duradouros. (p.53)

Recentemente, Santos Guerra (2018) defendeu que a mudança, a inovação na escola não é conveniente, mas antes absolutamente imprescindível, referindo que “Si la escuela no se mueve, si no cambia, si no se adapta e, incluso, si no se adelanta a las exigencias de los nuevos tiempos, perderá su sentido”<sup>2</sup> (Santos Guerra, 2018, p. 22). A escola, defende o mesmo autor, não pode permanecer ancorada a velhas conceções, a velhas práticas, em dinâmicas obsoletas, uma que vez que naturalmente “Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades. También cambian las personas. Las necesidades, las condiciones, las expectativas de los alumnos y de las alumnas son cambiantes”<sup>3</sup> (id. Ibid., p. 23), assumindo, assim, o lema “innovar o morir”<sup>4</sup> (Santos Guerra, 2018).

### *Mas será a Inovação Educativa algo recente?*

Desde os finais do século XIX que o sistema tradicional de instrução de massas, surgido como resposta à universalização da escola no contexto da crescente industrialização, é criticado. A lógica escolar da industrialização – todos os alunos devem aprender o mesmo, ao mesmo ritmo e do mesmo modo – foi contestada desde cedo, por exemplo, pelos pedagogos da Escola

---

<sup>1</sup> o mundo está a passar por mudanças revolucionárias; precisamos, também, de uma mudança na educação” (N do T.)

<sup>2</sup> “Se a escola não se mexer, se não mudar, se não se adaptar e se não antecipar mesmo as exigências dos novos tempos, perderá o seu sentido.” (N do T.)

<sup>3</sup> “Os tempos mudam, as responsabilidades mudam. As pessoas também mudam. As necessidades, condições, expectativas dos alunos estão a mudar.” (N do T.)

<sup>4</sup> “innovar ou morrer” (N. do T.)

Nova (Dewey, Decroly, Claparède, Montessori). Vários movimentos pedagógicos ao longo do século XX (Neill, C. Rogers, Freinet, Kilpatrick, Freinet...) afirmavam, através de iniciativas profundamente inovadoras no seu contexto, que a escola deveria centrar-se no aluno e desenvolver-se na premissa de que o aluno é o protagonista da sua aprendizagem - em sequência dos seus fundamentos filosóficos, sociais e pedagógicos. Apesar da existência de iniciativas inovadoras desde os finais do século XIX, estas nunca conseguiram alterar o sistema escolar de algum país no seu todo. A continuação da instrumentalização da escola após a 2ª Guerra Mundial como um meio de desenvolvimento económico, num contexto de massificação do ensino, contribuiu para a consolidação do modelo de escola que hoje conhecemos.

No entanto, temos assistido atualmente, como vimos anteriormente, a uma forte tendência que defende que é imperativa a inovação escolar. Isto acontece, pois as novas exigências - sociais, económicas, tecnológicas – do mundo atual não encontram respostas no tradicional sistema educativo.

#### *Atualmente, um contexto diferente*

Hoje, deparamo-nos, então, com um novo contexto. Eis as razões atuais que justificam a necessidade da inovação escolar, transformando-se esta num imperativo para escolas e professores (Pedró, 2018):

1. A nova economia precisa de trabalhadores competentes: aplicação dos conteúdos na resolução de problemas; trabalho em equipa em contextos multilingues e multiculturais; espírito crítico; comunicação; capacidade criativa para desenvolver novos conhecimentos e inovações.
2. Necessidade de se aprender a conviver em contextos sociais, culturais e linguísticos muito mais complexos.
3. Disparidade dos métodos de trabalho e de comunicação dentro e fora da escola.
4. Pressão internacional refletida nas avaliações comparativas das aprendizagens dos alunos, tais como a OCDE e a UNESCO.

Temos observado nas últimas décadas diferentes formas/eixos de inovação educativa. Mejía (2017) refere que a inovação tem surgido em diferentes níveis: métodos, currículo, materiais,

relação professor-aluno e formas de avaliação. Pedró (2018) aponta que as inovações escolares se agrupam em torno de eixos específicos: inovações nos conteúdos curriculares, inovações nos processos, inovações nas tecnologias, sendo que estas mudanças poderão afetar toda uma organização escolar (mudança com transformações mais profundas) ou apenas uma disciplina, um professor, um projeto.

A inovação educativa tem sido inclusive objeto de acompanhamento pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (Vincent-Lancrin, Jacotin Urgel, Kar e González-Sancho, 2017; Vincent-Lancrin et al., 2019). Na publicação de 2017, foram abordadas as áreas prioritárias na inovação educativa – doze exemplos – e explicado o motivo de ser importante a existência de inovação nesses vetores. Os doze exemplos de inovação são agrupados em três grandes tópicos: inovação na sala de aula – práticas pedagógicas (possibilidade de os alunos planificarem/criarem as suas próprias experiências; lugar para os alunos exporem as suas ideias; explicação da importância da ciência no dia a dia...); inovação na escola – práticas de trabalho e recursos (colaboração docente – observação em pares; existência de *laptops* ou *notebooks* nas escolas ...); inovação nas relações externas (participação dos encarregados de educação nas atividades da escola; publicação de informação de resultados). Na publicação de 2019, o enfoque reside na medição do que mudou no contexto da sala de aula, nos modos de ensinar e de aprender, nas últimas décadas em quarenta e cinco países, explorando também a relação entre inovação e resultados educativos.

O processo da inovação educativa tem sido, assim, um caminho para responder às necessidades do mundo, da sociedade atual.

No entanto, há autores que defendem que essa mudança efetiva na educação dependerá de inovações disruptivas (Christensen, Horn e Johnson, 2016; Pilonieta, 2017, Horn, 2017), “replacing the old way of doing things”<sup>1</sup> (Horn, 2017, p. 24).

Esta mudança virá de fora da escola, pois “no podemos esperar que el sector educativo sea capaz de generar innovaciones disruptivas que transformem radicalmente su marcha

---

<sup>1</sup> “substituindo a antiga forma de fazer as coisas” (N. do T.)

tradicional”<sup>1</sup> (Pilonieta, 2017, p. 61). Na verdade, considera-se que “its almost impossible for an existing organizational to disrupt itself”<sup>2</sup> (Horn, 2017, p. 24).

Perante a inovação educativa, deveremos ter em conta os riscos do seu processo (Pedró, 2018; Mejía, 2017) e percebermos que “all innovation should start with the central questions: What are you trying to accomplish by innovating, and why is it important?”<sup>3</sup> (Horn, 2017, p. 26), isto porque “What we know for sure is that focusing on innovation for its own sake isn’t going to help”<sup>4</sup> (id. Ibid., p. 28).

No entanto, e apesar da defesa da mudança em educação, poderemos constatar um *olhar desencantado* (Bolívar, 2007) sobre essa mudança. Propomos, de seguida, um plano aproximado desta visão.

### *Dificuldades versus Caminhos - mudança educacional*

As múltiplas reformas levadas a cabo por vários sistemas de ensino nos últimos quarenta anos do século XX, em resposta à crise da educação e às suas críticas, pretendiam democratizar o acesso à educação, combater o insucesso, melhorar a eficácia e a qualidade do sistema educativo.

No entanto, usando as palavras de Hargreaves & Fink (2007), “Em educação, a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (p. 11).

François Dubet, no prefácio à obra de Berlinguer (2017), salienta que

(...) toutes les tentatives de reformes se heurtent à des profondes oppositions et nombre d’entre elles finissent par se dissoudre dans les sables des routines: on ne touche pas à

---

<sup>1</sup> “não podemos esperar que a área da educação seja capaz de gerar inovações disruptivas que transformam radicalmente o seu modo tradicional” (N. do T.)

<sup>2</sup> “é quase impossível para uma organização existente alterar-se profundamente a si mesma” (N. do T.)

<sup>3</sup> “toda a inovação deve começar com as seguintes questões centrais: o que pretendes alcançar inovando e qual a sua importância?” (N. do T.)

<sup>4</sup> “O que sabemos com certeza é que focarmo-nos na inovação por si só não vai ajudar” (N. do T.)

un monument historique et à un récit national, même quand on sait que le monument est en ruine et que le récit est une légende<sup>1</sup> (p. 10)

Analisando as razões do insucesso das inovações educativas levadas a cabo durante o século XX, Tyack e Tobin (1994) referem que um dos entraves é a construção cultural da “real school”, assente na “grammar of schooling<sup>2</sup>”, ou seja, as estruturas regulares e as regras que orientam a organização do trabalho de instrução/ensino (práticas estandardizadas de organização do tempo e do espaço; ordenação de alunos e alocação dos mesmos em salas de aula/turmas; fragmentação do conhecimento em disciplinas). Os autores apontam, ainda, neste artigo, que as “escolas modelo” (preparação para entrada na faculdade) tendem a não alterar a sua estrutura e que as escolas que foram experimentando projetos de inovação foram tendo profundas dificuldades: o não envolvimento da comunidade, críticas de pais, da sociedade e o conseqüente cansaço, exaustão dos profissionais. Assim, aquando da constatação do insucesso da inovação e do cansaço das reformas, observa-se o retorno à tradicional “gramática escolar”, a preferência pelo conforto da conhecida e familiar estrutura escolar. Assim, durante o século XX, as inovações foram incrementais, nunca estruturais, não alterando o sistema educativo.

Barroso (2001), afirmando que a maioria das reformas educativas falharam nos seus propósitos, defende que essas propostas de reforma não assentavam no cerne da escola e da ação pedagógica na sala de aula, não sendo, então, de admirar “a sensação de que tenham sido tantas as mudanças e tão poucas as diferenças, principalmente ao nível do núcleo duro do funcionamento quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula.” (p. 64). Na verdade, as reformas encontraram na matriz pedagógica da classe (cultura da homogeneidade), da massificação do ensino e nas suas estruturas (*gramática da escola*) “uma notável força de atrito que reduziu o seu impacto, desviou a sua trajetória, ou até mesmo, bloqueou os seus efeitos” (p. 65). O modo de organização pedagógica “ensinar a muitos como se fossem um só” (p. 66), tendo sido a base da criação da escola de massas e da sua administração, “constitui uma poderosa rotina escolar, que influencia o comportamento organizacional de todos os seus membros e está profundamente inscrita na memória e cultura da escola”. (p. 67) O mesmo

---

<sup>1</sup> “todas as tentativas de reforma são recebidas com profunda oposição e muitas delas acabam por se dissolver nas areias das rotinas: não se toca num monumento histórico e numa narrativa nacional, mesmo quando se sabe que o monumento está em ruínas e que a narrativa é uma lenda” (N. do T.)

<sup>2</sup> Conceito proposto por Tyack e Tobin (1994) para designar o conjunto persistente de características organizacionais e estruturais da imagem do ensino: grupo fixo de alunos; horários e espaços rígidos; saberes organizados por disciplinas...

autor defende, efetivamente, que as bases da organização da escola têm permanecido estáveis ao longo dos tempos. As mudanças que abanam com as estruturas organizacionais (maneira como se organiza o espaço e o tempo; o modo de agrupar os alunos; a forma de organização do conhecimento em disciplinas...) são muito poucas.

Na mesma senda, Vicente (2004) lembra que “as mudanças não se fazem por decreto”, até porque “existe um longo e complexo entramado hierárquico que separa a administração da sala de aula, espaço onde efetivamente se joga o sucesso ou insucesso do sistema”, o que faz com que as reformas falhem, pois “não conseguem chegar aos actores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas” (id. Ibid. pp. 133-134). Essa distância deve-se a um variado conjunto de “filtros” – dificuldades de comunicação, ausência de lideranças, heterogeneidade de culturas e outros condicionalismos – que “amortecem e desviam todo o processo” (id. Ibid). Este tipo de reformas centralizadas (*top-down*) acarretam sentimentos de frustração e fadiga nos profissionais, situação que se deve, por um lado, ao “discurso reformista da educação e da mera multiplicação de reformas educativas, ditadas por impulsos tecnológicos” e, por outro lado, ao facto de os profissionais não se sentirem “sujeitos, mas objetos de experimentações sucessivas, o que acaba por criar *anticorpos* que os levam a encarar as reformas com superficialidade, ou como modas sem grande propósito ou estratégia” (id. Ibid., p. 134). O autor reafirma que “a cultura da escola acaba por se manter inalterada, excepto nas questões processuais burocráticas que as escolas fazem questão em cumprir e a inspecção em controlar”, reforçando que “são as pessoas que garantem o sucesso das reformas” (id. Ibid., p. 134).

Canário (2005), referindo-se ao insucesso das inúmeras reformas ensaiadas na generalidade dos sistemas educativos a nível mundial a partir dos anos 60, aponta que as explicações para esse insucesso foram divergindo ao longo do tempo: numa primeira fase, as propostas da explicação relacionaram-se com conceitos de resistência à mudança, “as escolas e os professores não mudam porque resistem à mudança”, ou seja, “o falhanço das reformas era, em larga medida, imputado aos destinatários” (Canário, 2005, p. 93); numa segunda fase, ficou evidente a importância das dinâmicas que na escola comandam e regulam os ritmos e a natureza das mudanças, tendo ficado “mais claros os limites da acção coerciva da administração para impor soluções racionais concebidas em gabinete e construídas a partir de processos experimentais” (id. Ibid., p. 93).

O mesmo autor (Canário, 2005) explica que, na educação, “os processos de mudança deliberada (...) têm sido afectados por uma dupla ineficácia” (id. Ibid., p. 93). Na verdade, se, por um lado, “as reformas impostas de cima produzem mudanças formais, mas raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores”, por outro lado, “as inovações construídas nas escolas encontram dificilmente um terreno propício para se multiplicarem e percorrerem, em sentido inverso, o sistema educativo” (id. Ibid., p. 93). No ponto de vista do autor, esta ineficácia tem por base “a simultaneidade da coexistência e do desencontro de duas lógicas distintas de mudança: uma lógica de reforma e uma lógica de inovação.” (id. Ibid., p.93). A primeira baseia-se em processos de mudança planificada centralmente, nos quais existe uma definida separação, no tempo e no espaço, entre os que concebem e decidem e os que aplicam, assumindo um carácter imperativo, de mudança em grande escala, através da produção de normativos legais e/ou através do processo linear, passando-se “de uma etapa de investigação (produção de um protótipo) a uma fase de experimentação (escolas-piloto) e, finalmente, à sua generalização ao conjunto de escolas” (id. Ibid., p.94) (mudança exógena à escola). A segunda (lógica da inovação) assenta em processos de mudança mais restritos, de carácter espontâneo, pontual, assumindo-se como um processo de “invenção de novos comportamentos”, numa relação próxima entre aqueles que concebem, decidem e executam (mudança endógena à escola).

Canário (2005) defende que

a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos actores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efectivas, se houver produção de inovações nas escolas. (p. 95)

O mesmo autor aponta, ainda, que é preciso perceber-se como é que as escolas reagem aos protótipos de inovação que lhe são propostos (ou impostos) pela administração central: “num caso-limite, poderá haver rejeição quase total ou, o que é o mesmo, uma adopção meramente formal”, verificando-se sempre e independentemente do grau de adopção, uma “reapropriação

da mudança proposta, adaptando-a ao contexto e conferindo-lhe uma configuração local” (id. Ibid., p. 96). Até porque “a inovação sob tutela corresponde a um paradoxo, que é o de pretender que as escolas e os professores sejam ensinados a ser criativos e autónomos, o que é, obviamente, uma impossibilidade.” (id. Ibid., p. 120).

Se obviamente “as mudanças em educação não ocorrem simplesmente aos ritmos dos officios burocráticos, nem apenas sob as orientações dos oficiais superiores” (Lima, 2011, p. 174), então a mudança educativa será sempre um processo longo, contínuo, persistente, árduo, até porque “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação.” (Nóvoa, 1988, p.8).

Esta perspetiva de que a mudança decretada, imposta não tem impactos significativos na organização escolar é também defendida por Sebarroja (2001), referindo que as propostas que vêm de fora, sem a implicação e participação dos professores, irão de uma maneira geral circunscrever-se a “mudanças secundárias (...) que em pouco alteram o sentido do conhecimento, as relações quotidianas entre aqueles que ensinam e aprendem e a cultura docente” (id. Ibid., p. 26). Relativamente à perspetiva que defende que, por vezes, são necessárias propostas, estímulos externos por parte da administração (o eventual “caminho para despertar um corpo docente excessivamente adormecido” (id. Ibid., p. 27), Sebarroja (2001) alerta para o facto de ser necessário analisar-se “até que ponto as hipotéticas inovações que possam ser geradas são reais e credíveis e perduram no tempo”, chegando mesmo a afirmar que “(...) as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo corpo docente” (id. Ibid., p. 27).

Nesta linha de pensamento, Bolívar (2003) defende que só se poderá alterar a cultura de escola (formas habituais e consolidadas de trabalhar) se as mudanças nascerem de dentro e tornarem a escola capaz de desenvolver a sua própria cultura inovadora, através nomeadamente da implicação dos professores num trabalho de análise reflexiva sobre as suas práticas – a escola que aprende e se desenvolve.

Na mesma esteira, Cabral (2018) defende que as políticas educativas que mais favorecerão a inovação pedagógica e a melhoria das aprendizagens “serão aquelas que tenham em conta que é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, gerando a implicação

de um número expressivo dos que a irão operacionalizar, monitorizar, avaliar e reconcetualizar.” (p. 11)

Na perspectiva de Perrenoud (2002), as reformas nos sistemas educativos perdem o seu sentido, nada alterando, quando não assentam nas mudanças de terceiro tipo – relacionadas diretamente com as práticas pedagógicas. O impacto da mudança é muito ténue quando a mudança se alicerça nas reformas estruturais - mudanças de primeiro tipo – e nas reformas de currículo – mudanças de segundo tipo. Na mesma obra, o autor defende ainda que a escola não mudará contra a vontade dos seus atores ou fá-lo-á apenas superficialmente, até porque “um ministro pode mudar os textos por decreto, mas não os procedimentos” (id. Ibid., p. 101). A mudança em larga escala terá que ter efetivamente em conta a mudança desenvolvida no terreno, através de uma *pilotagem negociada*, se se pretender “sair da lógica absurda segundo a qual o corpo docente e uma parte dos quadros pensam (...) que basta baixar-se, na altura certa, para resistir aos fantasmas reformadores de um ministro de passagem” (id. Ibid., p. 101).

Na verdade, “Re-instituir a escola obriga-nos a imaginar novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação” (Nóvoa, 2005, p. 17), processo para o qual o autor afirma preferir “a paciência de treinar todos os dias” aos excessos, “ao gesto grandioso”, justificando que depois “de todas as ilusões é preciso ser prudente” (Nóvoa, 2005, p. 17).

Fullan (2007) afirma que “It has become more obvious that the approaches that have been used so far to bring about educational change are not working and cannot work”<sup>1</sup> (p. 299), defendendo, todavia, que o futuro da mudança educacional será agora diferente, por duas razões (p. 299):

1. uma é que temos uma noção mais clara das teorias de ação que serão necessárias, a que chamou amplamente de *capacitação com foco nos resultados*;
2. a outra razão é que a maioria dos elementos necessários para o sucesso foram desenvolvidos/criados e estão em aplicação num ou noutro lugar.

Fullan (2007), lembrando que após a primeira tentativa de voo foram necessárias muitas mais específicas invenções até se chegar ao moderno avião, afirma que “breakthrough forces

---

<sup>1</sup> “Tornou-se mais óbvio que as abordagens que têm sido usadas até agora para provocar mudanças educativas não estão a funcionar e não podem funcionar” (N. do T.)

in educational reform now seem to be in our midst”<sup>1</sup>.

Efetivamente, será necessário que “Many more people must get familiar with these ideas before we can expect breakthroughs, which could come rapidly once we reach a critical mass”<sup>2</sup> (Fullan, 2007, p. 300). Assim, o mesmo autor defende que “the message is not to jump in the deep end, but to work on meaning and capacity building”<sup>3</sup> (p. 300).

Para haver mudança educacional, deverá haver uma interligação constante entre as teorias e as práticas no contexto específico, onde os atores (diretores, professores, alunos, pais) constroem a sua realidade. Na verdade, “theories of pedagogy and theories of action must be integrated again and again in each action setting”<sup>4</sup> (Fullan, 2007, p. 301), isto porque “improvement occurs only when you change context”<sup>5</sup> (p. 302).

A interligação do indivíduo/pessoa e do sistema na mudança educacional é descrito por Fullan (2007)

The ultimate goal of change is for people to see themselves as shareholders with a stake in the success of the system as a whole, with the pursuit of meaning as the elusive key. Meaning is motivation; motivation is energy; energy is engagement; engagement is life<sup>6</sup>. (p. 303)

Focando o olhar a partir do início deste novo milénio, podemos, então, partilhando a visão de Bolívar (2007), evidenciar que o fracasso das estratégias de mudança *top-down* (uma primeira vaga) motivou a reestruturação da estratégia delegando na escola e na profissionalização docente a responsabilidade da melhoria – *bottom-up* – (uma segunda vaga). Atualmente, todavia, o redesenho organizativo aponta o foco na aprendizagem dos alunos e no rendimento da escola, condições *sine qua non* para se poder falar de melhoria ou qualidade educativa –

---

<sup>1</sup> “forças inovadoras/revolucionárias na reforma educacional parecem agora estar entre nós” (N. do T)

<sup>2</sup> “Muitas mais pessoas devem familiarizar-se com estas ideias antes de podermos esperar avanços, que poderão vir rapidamente assim que atingirmos quantidade significativa.” (N. do T.)

<sup>3</sup> “a mensagem não é para saltar para o final, mas para trabalhar no sentido e no desenvolvimento de capacidades” (N. do T.)

<sup>4</sup> “as teorias da pedagogia e as teorias da ação devem ser integradas reiteradamente em cada cenário de ação” (N. do T.)

<sup>5</sup> “a melhoria só ocorre quando se muda o contexto” (N. do T.)

<sup>6</sup> “O objetivo final da mudança é que as pessoas se vejam a si próprias como acionistas com interesse no sucesso do sistema como um todo, com a procura do sentido como horizonte/caminho. O sentido é motivação; motivação é energia; energia é compromisso/envolvimento; compromisso/envolvimento é vida.” (N. do T.)

uma terceira vaga. Assim, as dicotomias centralização vs. descentralização, *top-down* vs. *bottom-up*, pressão vs. compromisso, igualdade vs. equidade dissolvem-se, dando origem a uma nova perspectiva: uma coerência e um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema, numa lógica de uma mudança sustentável (Bolívar, 2007). Esta nova perspectiva da mudança educativa será fulcral na reinvenção do sistema educativo, assumindo-se como base que a sustentabilidade da mudança e da liderança educativa assenta em sete princípios - um conjunto de qualidades dos processos de inovação e mudança: i) a profundidade do que deve ser preservado, como a aprendizagem profunda, a atenção e o cuidado com os outros; ii) a durabilidade, que alude à persistência e continuidade no tempo; iii) a amplitude, que se refere à liderança distribuída; iv) a justiça, invocando a orientação para o benefício da comunidade; v) a diversidade, que se opõe à padronização; vi) os recursos, quando a sustentabilidade significa um aumento de recursos materiais e humanos; vii) a conservação, entendida como reconhecimento do que foi feito no passado. (Hargreaves e Fink, 2007).

Tendo-se, na verdade, percebido a ilusão sobre a capacidade de reformas *top-down* para provocarem a melhoria da escola (Hopkins, 2013), uma outra perspectiva foi sendo construída. As estratégias centralizadas de melhoria do sistema educativo, não tendo conseguido transformar o *núcleo duro* da melhoria – a forma como os professores ensinam e os alunos aprendem – deram lugar a “una baja regulación normativa mediante una amplia autonomía y, en su lugar, un control de los productos por evaluaciones externas”<sup>1</sup> (Bolívar, 2017, p. 8).

Defende-se, hoje, “a new professional accountability model”, no qual “internal accountability must precede external accountability if lasting improvement in student achievement is the goal”<sup>2</sup> (Fullan, Rincón-Gallardo, Hargreaves, 2015).

O papel que poderão desempenhar as estratégias políticas de melhoria das reformas em grande escala estará dependente da construção da capacidade institucional e de aprendizagem organizativa de cada escola – potenciar a capacidade interna das escolas -, sendo que a mudança deverá ter impactos na aprendizagem dos alunos, de todos os alunos (Bolívar, 2017).

---

<sup>1</sup> “baixo controlo normativo através de uma ampla autonomia e, no seu lugar, um controlo dos produtos por avaliações externas.” (N. do T.)

<sup>2</sup> “um novo modelo de responsabilidade/controlo da qualidade profissional”, no qual “avaliação interna deverá preceder à avaliação externa, se tivermos como foco os resultados dos alunos” (N. do T.)

Assim sendo,

un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un equilibrio entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora. Esta se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de todo el alumnado y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos, formación del profesorado o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo.<sup>1</sup> (Bolívar, 2017, p. 9).

Efetivamente, na fase da inovação e da melhoria em grande escala, dever-se-á promover estratégias laterais (com estruturas de apoio ao trabalho das escolas) e não pressionar ou prescrever externamente para a melhoria interna, nem tão pouco delegar ingenuamente às escolas a responsabilidade dessa melhoria (Bolívar, 2017; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

Se, por um lado, os modelos prescritos de reformas (*top-down*) não são eficazes, uma vez que se focam em *drivers*<sup>2</sup> errados - controlo punitivo e complexo, políticas focadas em soluções individualista, investimento em tecnologias e iniciativas *ad hoc* –, os quais não levam à motivação intrínseca, por outro lado, também não são eficazes as reformas *bottom-up*, pois dar autonomia às escolas e deixá-las sozinhas traz uma forte desigualdade. Em contrapartida, a combinação entre *capacity building* (aumento das habilidades e competências de indivíduos e grupos), a colaboração (trabalho de equipa), a pedagogia (foco no aperfeiçoamento do ensino) e o fomento da sistematicidade (coerência das políticas e amplo compromisso das pessoas na compreensão e conexão com a reforma geral) são referenciados como os *drivers* certos. Segundo a teoria “Leadership from the middle”, a chave da eficácia na reforma educativa está no “meio”, definido este como as camadas entre o topo (governo) e a base (escolas individuais). Assim, a ação do nível do meio do sistema é fulcral para o sucesso dos processos

---

<sup>1</sup> um novo paradigma da política de educação e inovação defende um equilíbrio entre as pressões externas que estimulem a melhoria e a necessária autonomia escolar, onde os processos de ensino e aprendizagem são o foco da melhoria. Esta deve ter como objetivo aumentar a aprendizagem de todos os alunos e, em função destes, exigir as necessárias mudanças curriculares e organizacionais, formação de professores ou apoio das políticas educativas que a possam promover.” (N. do T.)

<sup>2</sup> Os autores explicitam que “a driver is a policy intending to improve student outcomes; a wrong driver is a policy that does not produce its intended outcomes” (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017, p. 1).

de inovação educacional, uma vez que não só articula e integra diferentes ações e protagonistas, como estabelece parcerias entre o Estado e as escolas, entre escolas e entre estas e as suas comunidades; além disso, liberta e alavanca os níveis de base – as escolas - para o envolvimento em mudanças inovadoras e intencionais, proporcionando apoio e orientação, de acordo com as necessidades e através de ciclos contínuos de ação, reflexão e melhoria (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

Efetivamente, a inovação educativa exige que a organização escolar desenvolva um processo de melhoria contínua, um processo que lhe permita uma constante e natural renovação, evolução, processo esse que deverá ser real, transparente, regular, coletivo e, portanto, eficiente.

Uma escola responsável desenvolve, numa lógica do compromisso, a intenção de colocar os dados no centro da melhoria, encarando os dados (externos e internos) como base para iniciar os processos de melhoria. A dinâmica da autoavaliação é a forma de melhoria, conjugando-se o diagnóstico externo e interno (Bolívar, 2012).

Assim, a escola deverá desenvolver processos que lhe permitam a capacidade de se autogovernar, a partir da produção conjunta de conhecimento entre os agentes educativos, da oportunidade para trabalharem em conjunto no desenho da escola que desejam e da própria autorrevisão, autoanálise da ação educativa da escola (Bolívar, 2003).

De forma a ser possível o desenvolvimento desta capacidade interna da escola, é, obviamente, fulcral o desenvolvimento das pessoas - a formação dos professores, das lideranças. Efetivamente, a aprendizagem institucional depende da aprendizagem individual, ainda que esta não seja por si só uma garantia de uma organização que aprende. A aprendizagem individual terá a capacidade de modificar o comportamento da entidade se forem desenvolvidos processos para a promoção dessa mudança – a escola como “comunidade de aprendizagem”, a partir de formas de colaboração, de deliberação prática (Hopkins et al. 2014; Bolívar, 2003, 2012).

A “escola que aprende”, a “organização inteligente” é uma organização que é capaz de, aprendendo colegialmente da experiência do passado e do presente, processar uma nova informação, corrigir os erros e resolver criativamente os seus problemas. As pessoas deste tipo

de organização estão continuamente a aprender em conjunto, possuindo uma *metacapacidade*: aprenderam como aprender (Bolívar, 2003, 2012; Santos Guerra, 2000; Vicente, 2004).

Fullan e Rincón-Gallardo (2017) referem que a capacitação interna (*capacity building*), a melhoria contínua e a colaboração são fulcrais na melhoria das escolas, até porque “(...) we find that good people are worried. And when good people are worried they roll up their sleeves, solve problems and make progress!”<sup>1</sup> (id. Ibid. p. 26).

Será, assim, fundamental desenvolver a capacitação das escolas com incidência no interior da organização, mas perspetivando-se, também, a *capacitação lateral* – o efetivo apoio “meso” do sistema. Serão fulcrais as redes de intercâmbio e de cooperação, os assessores, os colaboradores críticos e apoios externos (Sebarroja, 2001; Hargreaves e Fink, 2007; Hopkins, 2007; Vicente, 2004; Bolívar, 2017; Stoll, 2009).

Neste processo, a escola deverá ter obviamente equipas docentes sólidas, ou seja, uma equipa forte, estável, com uma atitude aberta à mudança, com vontade de partilhar objetivos para a melhoria da escola e/ou, complementarmente, pessoas especialmente ativas dentro da equipa que dinamizem o processo (Sebarroja, 2001).

Um elemento crucial a ter em conta no desenvolvimento da melhoria contínua das escolas é a interdependência das diferentes partes do sistema. Deverá ser assegurada a *coerência*, a integração entre as diferentes partes, uma organização sistémica, em oposição a uma organização escolar *fragmentada* ou *debilmente* estruturada, com cada unidade organizativa e cada indivíduo a funcionarem independentemente, em que os possíveis processos de melhoria são individuais ou até dependentes de pressões (Robinson et al., 2017; Elmore, 2000).

Existe uma relação direta entre a melhoria das escolas e a forma como as estruturas e os processos dentro da organização escolar estão interligados (Robinson et al., 2017). Estes autores apontam que *Coordenação* é a variedade de estruturas e de processos organizacionais que integram as ações de agentes interdependentes no cumprimento de um objetivo ou tarefa, por outro lado a *Coerência*, sendo uma característica de um sistema, é visível quando as suas partes interdependentes estão ligadas de formas que proporcionam resultados relevantes. Alcançar a *coerência* durante o processo de melhoria é um desafio complexo, até porque

---

<sup>1</sup> “descobrimos que as boas pessoas estão preocupadas. E quando as boas pessoas estão preocupadas, arregaçam as mangas, resolvem problemas e fazem progressos!” (N. do T.)

sabemos que a escola tem sido descrita como um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976, Elmore, 2000).

Esta capacitação interna está obviamente dependente de uma efetiva autonomia escolar, de menos centralização e de uma liderança escolar determinada, capaz, *distribuída* e centrada na aprendizagem. Note-se, todavia, que não basta redesenhar a estrutura organizativa e as relações entre professores. Esta renovação terá que contribuir para uma mudança de práticas e para incrementar o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

A capacitação interna das escolas como elemento fundamental no processo de mudança é também defendido por Schleicher (2018), associado a outros elementos-chave, tais como o envolvimento dos professores na conceção da reforma, introdução de projetos-piloto e avaliação contínua (Schleicher, 2018).

Mas, existindo hoje, um amplo aumento da investigação e conhecimento sobre o que funciona no processo de reforma, de mudança, de melhoria educativa, por que razão os planos de reforma continuam a falhar ou a serem tão difíceis de alcançar substancialmente?

Schleicher (2018) responde à indagação:

The laws, regulations, structures and institutions on which policy makers tend to focus when reforming education are just like the small, visible tip of an iceberg. The reason why it is so hard to move education systems is that there is a much larger, invisible part under the waterline. This invisible part is composed of the interests, beliefs, motivations and fears of the people who are involved. This is where unexpected collisions occur, because this part tends to evade the radar of public policy.<sup>1</sup>

(Schleicher, 2018, p. 204)

O mesmo autor defende que a reforma educacional apenas irá acontecer se os educadores a implementarem e dela se apropriarem. Será fundamental, então, a cooperação dos docentes,

---

<sup>1</sup> “As leis, regulamentos, estruturas e instituições sobre as quais os decisores políticos tendem a concentrar-se quando reformam a educação são como a pequena e visível ponta de um iceberg. A razão pela qual é tão difícil mudar/alterar os sistemas educativos é que existe uma parte muito maior e invisível sob a linha de água. Esta parte invisível é composta pelos interesses, crenças, motivações e medos das pessoas que estão envolvidas. É aqui que ocorrem colisões inesperadas, porque esta parte tende a fugir ao radar da política pública.” (N. do T.)

até porque “They can easily undermine reforms in the implementation phase, while blaming policy makers for having attempted misguided reforms in the first place<sup>1</sup>” (id. Ibid., p. 206).

---

<sup>1</sup> “Podem facilmente minar as reformas na fase de implementação, ao mesmo tempo que culpam os decisores políticos por terem tentado reformas mal orientadas aquando do seu lançamento.” (N. do T.)

### 3. Liderança para a mudança

A liderança escolar é, nas últimas décadas, uma das linhas centrais no discurso pedagógico e nas preocupações de muitos profissionais e de teóricos da educação, bem como uma questão determinante para a ação política, em função de problemas reais e de debates teóricos.

À medida que as reformas educacionais implementadas no sistema educativo na segunda metade do século XX se foram evidenciando, paulatinamente, insatisfatórias para dar cumprimento aos novos desafios, tornou-se premente focalizar outras matizes das estruturas organizacionais e defender uma liderança mais distribuída e horizontal (Hargreaves & Fink, 2007), assentando o seu enfoque na liderança para a aprendizagem (Bolívar, 2012, 2020; Elmore, 2000; Robinson, 2007, 2008, 2011, 2019; Leithood et al. (2008, 2019, 2020); Robinson & Gray, 2019).

No contexto do novo milénio em que se percebe que a liderança escolar tem profundos impactos na aprendizagem dos alunos, vários são os estudos, várias são as orientações que surgem explorando o tipo de impacto e as dimensões-chave das práticas de liderança eficaz.

Leithood et al. (2008, 2019) apontam que a liderança escolar se apresenta como o segundo fator mais influente na qualidade da aprendizagem dos alunos, - sendo que o primeiro fator assenta no ensino na sala de aula -, entendendo-se que a influência positiva da liderança escolar na aprendizagem dos alunos ocorre através da forma como a escola se organiza para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem (Leithood et al., 2019).

Fullan (2006) defende igualmente que existe uma equivalência entre a liderança de qualidade e a qualidade da aprendizagem, salientando a correlação entre os níveis de qualidade da liderança com os resultados de ensino e de aprendizagem.

O mesmo defende Robinson (2007, 2008), corroborando que uma liderança escolar centrada na aprendizagem dos alunos tem fortes impactos nos resultados escolares. A investigação desta autora (Robinson, 2007) identifica cinco dimensões que apresentam um impacto particularmente poderoso nos alunos. A lista das dimensões não inclui a usual distinção entre “leading tasks” e “leading people”, pois esta aparece em todas as dimensões. As cinco dimensões são:

1. Estabelecimento de objetivos e expectativas (definir, comunicar e monitorizar os objetivos da aprendizagem, os “standards” e as expectativas, envolvendo todos os recursos humanos no processo, de forma a que haja clareza e consenso acerca dos objetivos).
2. Recursos estratégicos (assegurar e disponibilizar recursos humanos e materiais alinhados com os propósitos pedagógicos).
3. Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo - esta dimensão tem um impacto muito significativo nos resultados dos alunos (envolver os professores em discussões/debates sobre o ensino e o seu impacto nos alunos; trabalhar com os profissionais na coordenação e análise do currículo; dar *feedback* aos professores, baseado em observações de aulas consideradas como úteis para a melhoria da sua prática; monitorização regular do progresso dos alunos com o propósito da melhoria, a nível de departamento e de turma).
4. Promover e participar na formação e desenvolvimento dos professores – dimensão com forte impacto na ação da escola (o líder participa na formação como líder ou como formando, mas não se limita a proporcionar que a formação exista na escola. O líder deverá assegurar as condições para o desenvolvimento profissional dos docentes).
5. Assegurar um ambiente de escola tranquilo, seguro, solidário (deverá ser assegurado que os professores possam ensinar e que os alunos possam aprender; criação de um ambiente seguro e solidário através da exigência de comportamentos sociais adequados e de regras de conduta).

Estas cinco dimensões, na prática de uma liderança para a aprendizagem, provocam um impacto nos alunos, pois têm uma forte focalização na qualidade dos professores e do ensino. Na verdade, “the more leaders focus their influence, their learning, and their relationships with teachers on the core business of teaching and learning, the greater their likely influence on student outcomes”<sup>1</sup> (Robinson, 2007, p. 15).

Robinson (2019) reformula a designação da dimensão 3, passando a ser denominada de “assegurar um ensino de qualidade”, tendo ficado evidente, mais uma vez, que as dimensões mais impactantes nos resultados dos alunos são as dimensões 3 e 4. Ainda neste trabalho (Robinson, 2019), é proposta uma sexta dimensão, relacionada com as relações da escola com

---

<sup>1</sup> “quanto mais os líderes concentrarem a sua influência, a sua aprendizagem e as suas relações com os professores na atividade principal do ensino e da aprendizagem, maior será a sua provável influência nos resultados dos alunos” (N. do T.)

a comunidade, a qual deverá ser incluída no modelo de liderança centrado no aluno, a partir da realização de estudos que analisem a relação, os vínculos entre a família, a comunidade e a escola.

Estas dimensões respondem à pergunta “o que têm que fazer os líderes (com base nas evidências) para ter um maior impacto nos resultados dos alunos?”, mas urge fazer-se também a questão acerca do “como”, ou seja, “quais são os conhecimentos e destrezas (capacidades) que devem possuir os líderes para pôr em prática as cinco dimensões com confiança?” (id. Ibid., pp. 130-131). Neste sentido, a autora defende que existem três capacidades-chave (Robinson, 2019, p. 131):

1. Capacidade para utilizar os conhecimentos relevantes nas decisões de liderança (é preciso ter um conhecimento profundo sobre o ensino e a aprendizagem, ou seja, aplicar um conhecimento pedagógico profundo nas decisões específicas da escola).
2. Capacidade de resolução de problemas complexos (o líder deverá ter capacidade para conhecer e fazer reduzir as barreiras que obstaculizam a realização dos objetivos).
3. Capacidade para criar relações de confiança (as competências interpessoais ocupam um lugar central, mas a liderança centrada no aluno tem o foco na ideia de que as relações entre os adultos devem estar ao serviço dos alunos).

Neste contexto, em que as evidências mostram que a liderança tem um forte impacto na qualidade das aprendizagens dos alunos, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tem desenvolvido vários trabalhos relacionados com a melhoria da liderança escolar, nomeadamente o programa *Improving School Leadership*, assumindo que a liderança escolar é uma prioridade na política educativa internacional. Isto porque a liderança escolar desempenha um papel fundamental “in improving school outcomes by influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling”<sup>1</sup> (Ponte et al., 2008, p. 9). Para tal, a OCDE definiu quatro alavancas políticas para a melhoria da prática da liderança escolar:

1. Redefinir as responsabilidades da liderança escolar:

---

<sup>1</sup> “na melhoria dos resultados escolares influenciando as motivações e capacidades dos professores, bem como o clima e o ambiente escolar. Uma liderança escolar eficaz é essencial para melhorar a eficiência e a equidade do ensino” (N. do T.)

- a. proporcionado um maior grau de autonomia com o apoio adequado. Os líderes escolares precisam de tempo, capacidade e de apoio para se focarem nas práticas com maior probabilidade de conduzirem à melhoria da aprendizagem dos alunos;
  - b. redefinindo as responsabilidades da liderança escolar para a melhoria da aprendizagem dos alunos. As responsabilidades relacionadas com os resultados das aprendizagens dos alunos têm de ser o núcleo da prática da liderança escolar.
  - c. desenvolver “school leadership frameworks”, que poderão servir de orientação/aconselhamento no que concerne as principais características, funções, responsabilidades da liderança escolar na liderança para a aprendizagem. Estas *frameworks* podem até servir como base para recrutamento, formação e avaliação dos líderes escolares.
2. Distribuir a liderança escolar (partilhar a liderança por diferentes pessoas e organizar uma estrutura adequada aos desafios da escola contemporânea; renovar o conceito de equipas de liderança e desenvolver as lideranças intermédias).
  3. Desenvolver competências para uma efetiva liderança (formação inicial e contínua).
  4. Fazer da liderança escolar uma profissão atrativa.

Este estudo (Ponte et al., 2008, p.10) conseguiu, ainda, identificar quatro áreas de responsabilidade da liderança escolar na melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos:

1. Apoiar, avaliar e desenvolver a qualidade do professor: os líderes escolares precisam de ser capazes de adaptar o programa de ensino às necessidades locais, promover o trabalho em equipa entre os professores e envolver-se na monitorização, avaliação e desenvolvimento profissional dos professores.
2. Definição de metas, avaliação e responsabilização/prestação de contas: os líderes escolares deverão ser capazes de definir uma direção estratégica e de otimizar a sua capacidade para desenvolverem planos/metast escolares e monitorizarem o progresso, usando os dados para melhorar a prática.
3. Gestão estratégica de recursos financeiros e humanos: deverão ser aprimoradas as habilidades de gestão financeira das equipas de liderança escolar, fornecendo formação aos líderes escolares, estabelecendo o papel de um gestor financeiro dentro da equipa

de liderança ou fornecendo serviços de apoio financeiro às escolas. Além disso, os líderes escolares devem ser capazes de influenciar as decisões de recrutamento de professores, de forma a se assegurar uma adequação entre os candidatos e as necessidades das suas escolas.

4. Colaboração com outras escolas: esta nova dimensão de liderança precisa de ser reconhecida como um papel específico para os líderes escolares. Pode trazer benefícios aos sistemas escolares como um todo, em vez de apenas aos alunos de uma única escola. Mas os líderes escolares precisam desenvolver as suas capacidades para se envolverem em assuntos para lá das fronteiras da escolar.

O modelo de liderança escolar que emerge da prática da melhoria apresenta três importantes características: a) foca-se na prática de melhoria da qualidade do ensino e no desempenho dos alunos; b) percebe a liderança como uma função distribuída e não como uma função individual-cargo; c) requer um investimento mais ou menos contínuo em conhecimento e competência, pois, por um lado, a base de conhecimento relativo à prática educacional está em constante mudança e, por outro lado, o conjunto de líderes atuais e potenciais está em constante alteração (Elmore, 2008, p. 58).

Bolívar (2012, pp. 79-81) estabelece um *marco de liderança* com as estratégias e práticas-chave que proporcionam uma melhoria da aprendizagem dos alunos, constituído esse marco por três domínios da direção da escola:

1. Liderança Educacional
  - a. Articular uma visão clara do ensino
  - b. Implementar em toda a escola as práticas de ensino acordadas
  - c. Criar oportunidades para o ensino e para o desenvolvimento pessoal
2. Liderança Organizacional
  - a. Orientar a escola para que seja, progressivamente, abrangida por um projeto de ação conjunta
  - b. Fazer da escola um lugar para a aprendizagem (organização do trabalho, com estruturas, tempos e modos que possibilitem dinâmicas de reflexão e tomada de decisões conjunta)
3. Liderança para a melhoria contínua
  - a. Utilizar os dados para impulsionar a tomada de decisões
  - b. Possibilitar e promover a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem

- c. Estender a comunidade escolar

Cabral et al. (2020, pp. 170-177) propõem um modelo integrado para a construção das bases de um referencial de liderança e gestão escolar com três domínios:

1. Características da liderança:
  - a. Conhecimento e compreensão das dinâmicas de liderança;
  - b. Exercício de uma liderança instrucional/pedagógica;
  - c. Exercício de uma liderança distribuída
  - d. Desenvolvimento de recursos cognitivos e/ou psicológicos
  - e. Desenvolvimento de competências sociais e interpessoais
  - f. Compreensão e comunicação do contexto político social externo
2. Gestão escolar e ação estratégica:
  - a. Estabelecimento e comunicação de uma missão, visão e valores comuns
  - b. Gestão estratégica e eficaz de operações e recursos
  - c. Desenvolvimento de uma cultura/comunidade de aprendizagem profissional
  - d. Gestão do clima e cultura escolares
  - e. Atenção/Apoio à comunidade escolar
  - f. Foco no sucesso acadêmico e bem-estar de cada aluno
  - g. Foco no desenvolvimento organizacional
  - h. Promoção de dinâmicas de autoavaliação e prestação de contas
  - i. Estabelecimento de normas éticas e profissionais
  - j. Articulação com s famílias e a comunidade envolvente
3. Gestão da sala de aula:
  - a. Gestão curricular
  - b. Práticas pedagógicas
  - c. Supervisão/monitorização do currículo

Um outro quadro conceitual relativo à liderança escolar é-nos apresentado por Leithwood et al. (2020), assentando em quatro domínios, distribuídos por dezanove práticas específicas:

1. estabelecer direções:
  - a. Construir uma visão partilhada
  - b. Identificar objetivos específicos, partilhados e a curto prazo

- c. Criar expectativas de alto desempenho
  - d. Comunicar a visão e os objetivos
2. desenvolver as relações humanas e a formação dos recursos humanos:
  - a. Estimular o crescimento das capacidades profissionais
  - b. Prestar apoio e demonstrar consideração por cada profissional
  - c. Modelar os valores e as práticas da escola
  - d. Construir relações de confiança com e entre os professores, alunos e pais
  - e. Estabelecer relações de trabalho produtivas com os representantes das federações de professores
3. Desenvolver a organização para garantir as práticas desejadas:
  - a. Construir uma cultura de colaboração e uma liderança distribuída
  - b. Estruturar a organização para facilitar a colaboração
  - c. Construir relações produtivas com famílias e comunidades
  - d. Ligar a escola ao seu ambiente mais vasto
  - e. Manter um ambiente escolar seguro e saudável
  - f. Atribuir recursos para apoiar a visão e os objetivos da escola
4. Melhorar as práticas de ensino:
  - a. Preparar o plano de ensino
  - b. Assegurar apoio ao plano de ensino
  - c. Monitorizar os resultados das aprendizagens dos alunos e o progresso da melhoria da escola
  - d. Proteger os professores das distrações que os desviem da prática ensino-aprendizagem

Num estudo em 2020, Leithwood et al. avaliaram aquilo que influencia as aprendizagens dos alunos, através da análise de quatro categorias, com as suas variáveis e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos:

- a categoria *Racional* (variáveis: práticas de ensino na sala de aula; “academic press”<sup>1</sup>; clima/ambiente disciplinar; a utilização do tempo de ensino-aprendizagem por parte do professor);

---

<sup>1</sup> “Academic press or emphasis”: é uma característica-chave das escolas com nível elevado de desempenho, sendo descrita como “a combination of teachers setting high, but reasonable goals, students responding positively to the challenge of these goals, and the principal supplying the resources and exerting influence to attain these goals” (1998, p. 574, cit. In Leithwood et al., 2020).

- a categoria *Emoções* – sentimentos, estados emocionais dos membros (variáveis: eficácia coletiva dos professores – nível de confiança no cumprimento dos objetivos, coletiva ou individual; a confiança dos professores nos outros; o compromisso dos professores);
- a categoria Organizacional (variáveis: ambiente seguro e tranquilo; estruturas e cultura colaborativas; organização do tempo de planificação e de ensino);
- a categoria da Família (variáveis: as expectativas dos pais para o sucesso das crianças na escola e para além dela; formas de comunicação entre pais e filhos; o capital social e intelectual dos pais acerca da educação escolar).

Eis alguns dos resultados do estudo:

1. Combinadas, as variáveis relativas à “academic press”, ambiente disciplinar a utilização do tempo de ensino-aprendizagem por parte do professor apresentam um forte contributo para as aprendizagens dos alunos.
2. A eficácia coletiva dos professores apresenta um impacto na aprendizagem dos alunos, sendo que esta variável é cultivada quando os líderes escolares ajudam a clarificar os objetivos, proporciona significativo fortalecimento das capacidades e oportunidades de colaboração, tais como a participação numa verdadeira comunidade de aprendizagem e o envolvimento autêntico dos membros nas decisões escolares.
3. As variáveis relativas à categoria Organizacional não demonstraram significativo impacto nas aprendizagens dos alunos, pelo que os líderes escolares não devem esperar grandes ganhos nos resultados dos alunos pelo tempo gasto a melhorar o estado das variáveis desta categoria.
4. A categoria Racional apresenta um significativo impacto direto nos resultados dos alunos.
5. A liderança escolar apresentou um significativo impacto direto em todas as áreas – Racional, Emoções, Organizacional, Família. No entanto, o efeito indireto da liderança escolar nos resultados dos alunos foi sobretudo conseguido através da área Racional.
6. A condição social e económica dos alunos tem um significativo impacto direto nos resultados dos alunos.

Assim, os autores deste estudo concluem que, “independentemente do que os líderes escolares façam para influenciar as variáveis nas outras áreas, o objetivo deve ser o de assegurar a

melhoria das variáveis da área Racional (“academic press”, ambiente disciplinar e a utilização do tempo de ensino-aprendizagem por parte do professor)” (Leithwood et al., 2020, p. 589).

Como se percebe, tem havido um trabalho substancial sobre as características de uma liderança eficaz, bem como sobre o impacto das práticas da liderança escolar nos resultados dos alunos.

Marzano (2005) identificava três princípios de liderança para a mudança:

1. A liderança para a mudança é mais eficaz quando levada a cabo por um grupo pequeno de educadores, funcionando o diretor como uma forte força de coesão (a liderança ao nível da escola não deverá estar centrada num indivíduo – Diretor -, mas antes numa equipa, num grupo dedicado de professores, aqueles que trabalham diretamente com os alunos. Equipa de liderança forte.).
2. A equipa de liderança deve funcionar de modo a oferecer uma forte orientação, enquanto demonstra respeito por aqueles que dela não fazem parte (a equipa de liderança não deve intrometer-se na vida quotidiana dos professores. Tudo isto deve ser feito numa atmosfera de respeito mútuo).
3. Uma liderança eficaz para a mudança caracteriza-se por comportamentos específicos, que melhoram os relacionamentos interpessoais (professores ou diretor deverão ter comportamentos específicos na interação com os colegas: otimismo, honestidade e consideração).

Para lá da reflexão e da investigação sobre a natureza da tarefa diretiva (estilos de liderança, forma de eleição, erosão que sofre a função...), Guerra (2014) dedica também algumas reflexões sobre a mudança / melhoria da ação diretiva, através da metáfora do *triângulo*, de forma a que se entendam os pontos principais da sua posição. São quatro os triângulos que desenvolve (id. Ibid., pp. 69-75):

1. Primeiro triângulo. As condições da melhoria: QUERER. SABER. PODER.
2. Segundo triângulo. O conteúdo da melhoria: DISCURSO. ATITUDES. PRÁTICAS.
3. Terceiro triângulo. As estratégias da melhoria: INVESTIGAÇÃO. APERFEIÇOAMENTO. INOVAÇÃO.
4. Quarto triângulo. Os âmbitos da melhoria. ESCOLA – FAMÍLIA – SOCIEDADE.

Percebendo as dimensões e as práticas da liderança escolar relacionada com a liderança para a aprendizagem, bem como vetores para a mudança da liderança, importa, também, destacar algumas abordagens ao conceito de líder, de liderança.

Bolívar (2012) considera que *liderança* é, “fundamentalmente, a forma de *determinar uma direção* (objetivos, projeto, visão, etc.) e *exercer influência*”, acrescentando que, quando os esforços de focalizam para a melhoria da aprendizagem dos alunos, estamos, então, diante de “*liderança pedagógica ou educativa*” (p. 48).

Guerra (2014) entende que o diretor “será o representante da comunidade e, conseqüentemente, será eleito por ela. Será um *primus inter pares*, um coordenador de atividades e gerador de um bom clima e de relações positivas” (p. 14), exercendo autoridade no sentido etimológico da mesma – “*fazer crescer*”. Assim, o diretor de uma comunidade educativa “deve ser capaz de extrair o melhor que há dentro de cada pessoa com quem trabalha. Acreditando nelas, ajudando-as, criando um clima que as faça florescer e dar frutos” (id. Ibid., p. 17). Guerra prefere esta concepção à concepção de que o diretor representa a Administração, cumprindo a lei, transmitindo instruções, controlando os profissionais, “com o olhar e a atenção dirigidas para cima” (id. Ibid., p. 68).

Ponte et al. (2008) refere que o elemento central na vasta literatura sobre o assunto da liderança é o facto de liderança envolver um processo de *influência*, uma influência *intencional*. É, neste estudo, referido que o conceito de liderança está proximamente relacionado com gestão e administração, estando os três elementos estreitamente interligados. Faz-se, ainda, uma referência à distinção entre *principalship* e *leadership*. O primeiro está enraizado no modelo industrial/fábrica de escolarização, no qual um único indivíduo é o primeiro responsável por toda a organização. O segundo é um conceito mais amplo, em que a autoridade para liderar não reside apenas numa pessoa, mas pode ser distribuída por diferentes pessoas dentro e fora da escola. A liderança escolar poderá abranger pessoas com funções e cargos diferentes, tais como diretores, assessores e subdiretores, equipas de direção, conselhos escolares.

Alves (2000), defendendo que a liderança deverá conjugar-se no plural (liderança institucional e as lideranças intermédias, as lideranças democráticas e transformacionais), afirma que o “líder (os líderes) é alguém que aceita o risco da inovação, que se entusiasma, que aspira a transformar o real, que se emociona, que é pró-ativo, que interage respeitando as crenças e as

convenções do outro”, acrescentando que “as nossas escolas precisam mais de líderes do que gestores” (Alves, 2000, pp. 41-42).

Apesar de todo um trabalho desenvolvido, desde o início do milénio, sobre liderança escolar, Fullan, em 2020, afirma que, apenas nos últimos cinco anos, é possível verificar uma significativa mudança na liderança escolar, à medida que os objetivos da educação estão em processo de alteração profunda no sentido da preparação de alunos e professores para o século XXI. Na verdade, a mudança na liderança escolar está em curso, “yes, 20 years late, but better late than never”<sup>1</sup> (Fullan, 2020a, p. 139).

Todavia, e ainda que a mudança na liderança escolar esteja a ocorrer, “many education leaders have not prepared themselves for the real job of leading change in the 21st century (and, of course, we can implicate the system for not cultivating and supporting such leaders)”<sup>2</sup> (Fullan, 2021).

Tentando perceber aprofundadamente o que distingue os líderes eficazes dos líderes não eficazes, no contexto da “aprendizagem profunda” (Fullan et al., 2019) - em oposição a uma aprendizagem superficial -, Fullan (2019) conclui que o líderes eficazes apresentam uma característica específica – a “nuance”, ou seja, a capacidade ou comportamentos que permitem ao líder aceder ao que existe por baixo da superfície, de forma a ver os pormenores e, eventualmente, ser capaz de ver ao mesmo tempo as árvores e a floresta. Fullan define “nuance leaders” da seguinte forma:

Nuance leaders have a curiosity about what is possible, openness to other people, sensitivity to context, and loyalty to a better future. They see below the surface, enabling them to detect patterns and their consequences for the system. They connect people to their own and each other’s humanity. They don’t lead; they teach. They change people’s emotions not just their minds. They have an instinct for orchestration. They foster sinews of success. They are humble in the face of challenges, determined for the group to be successful, and proud to celebrate success. They end up developing

---

<sup>1</sup> “sim, 20 anos depois, mas é melhor tarde do que nunca” (N. do T.)

<sup>2</sup> “muitos líderes educativos não se prepararam para o verdadeiro trabalho de liderar a mudança no século XXI (e, claro, podemos implicar o sistema por não ter cultivado e apoiado tais líderes)” (N. do T.)

incredibly accountable organizations because accountability gets built into the culture. Above all, they are courageously and relentlessly committed to changing the system for the betterment of humanity.<sup>1</sup> (Fullan, 2019, p. 12)

Efetivamente, na perspectiva de Fullan (2019), os líderes eficazes sempre foram especialistas em compreender o contexto, mas o contexto, hoje, está em constante mudança, pelo que essa capacidade sobressai como crucial. A nova liderança exigida pelo mundo atual, a liderança que é eficaz – “nuance leadership” -, é aquela que assenta em três princípios:

1. Adaptabilidade - perito/especialista no contexto: os complexos contextos atuais, sempre em mudança profunda, exigem que o líder seja um constante aprendiz do contexto, “learners of context”. Os líderes deverão participar na melhoria da organização como um membro que aprende, ouvindo, fazendo questões. “Nuance” combina humildade com coragem, o que significa ser um aprendiz, quando necessário, e um perito, assim que tenha evoluído, alcançado, ou seja, um líder escolar deverá participar como um aprendiz e exigir mais de si e dos que o rodeiam.
2. Determinação conjunta/coletiva e adaptabilidade – quanto mais complexo for o problema, mais pessoas deverão fazer parte da solução. Como refere Fullan (2019), citando um líder escolar de sucesso entrevistado, “o teu trabalho como líder é ter razão no final da reunião, não no início da reunião”. Por outro lado, mudar as dinâmicas é extremamente complexo e imprevisível, pelo que os líderes deverão estar perto da ação e serem capazes de se adaptarem e resolverem as questões. Os líderes de sucesso trabalham de perto com todos os níveis da organização, modelando e remodelando soluções.

---

<sup>1</sup> Os *nuance* líderes têm uma curiosidade sobre o que é possível, abertura a outras pessoas, sensibilidade ao contexto, e lealdade a um futuro melhor. Eles veem abaixo da superfície, permitindo-lhes detetar padrões e as suas consequências para o sistema. Eles ligam as pessoas à sua própria humanidade e à humanidade uns dos outros. Eles não lideram; ensinam. Mudam as emoções/sentimentos das pessoas e não apenas as suas mentes. Têm um instinto de orquestração. Promovem a força do sucesso. São humildes perante os desafios, determinados a que o grupo seja bem-sucedido, e orgulhosos de celebrar o sucesso. Acabam por desenvolver organizações incrivelmente responsáveis/de qualidade, porque a responsabilidade/avaliação é incorporada na cultura. Acima de tudo, estão corajosa e implacavelmente empenhados em mudar o sistema para a melhoria da humanidade. (N. do T.)

3. Cultura baseada na responsabilidade/avaliação<sup>1</sup> - ainda que a avaliação punitiva, direta não tenha tido o resultado esperado, não se poderá substituir a má avaliação por nenhuma avaliação. Por outro lado, nenhuma quantidade de avaliação externa poderá ser eficaz na ausência de uma avaliação interna. Os líderes escolares deverão desenvolver uma cultura de avaliação interna: objetivos claros; culturas de colaboração que geram eficácia coletiva; rigor/precisão (mas não prescrição) das práticas; transparência de práticas e resultados; um clima de não julgamento. Os líderes escolares deverão promover uma cultura de confiança e de interação, onde os profissionais se envolvam num ciclo de melhoria contínua, como algo que devem realizar e comprovar para si próprios e para os outros.

Num mundo mais complexo, não linear, com problemas mais profundos, com problemas que ameaçam o futuro, urge desenvolver formas de liderança mais dinâmicas e interativas, urge promover o desenvolvimento de líderes capazes de liderarem e de aprenderem em situações imprevisíveis (Fullan, 2020a).

#### *Limitações dos “poderes” da liderança/direção escolar*

O entendimento de que a liderança poderá desempenhar um papel fundamental na mudança da educação assenta na crença de que as reformas *top-down* para estimular a melhoria não são suficientes, e que, ao mesmo tempo, as situações de mudança *bottom-up* no âmago da escola são pouco significativas e não têm capacidade de mudança de todo um sistema. Assim, as lideranças escolares poderão fazer a ponte entre as políticas educativas e as práticas nas escolas (Hopkins, 2008). Todavia, e apesar de toda uma literatura sobre as características de uma liderança que promova a mudança no sentido da melhoria das escolas, da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, existe um vasto leque de limitações à capacidade de mudança dos líderes, das lideranças.

Bolívar (2012) refere que, se entendermos a liderança como causa da mudança numa organização, teremos de ter em conta que as variáveis organizacionais (cultura escolar, compromisso, capacidade interna) serão paradoxalmente as que controlam os efeitos que essa

---

<sup>1</sup> O autor refere o termo “accountability”, entendido como “avaliação”, “controlo da qualidade”, “responsabilidade”, “ciclo de melhoria contínua”, “prestação de contas”.

liderança poderá ter. Assim, os efeitos da liderança terão de ser conceptualizados como um processo de *influência mútua* – modelo de *efeitos recíprocos*. Efetivamente, as ações do líder estão limitadas e facilitadas pelas ações dos outros, fazendo depender o sucesso da liderança da cooperação com os restantes.

Neste sentido, as equipas de liderança não terão sucesso sem o envolvimento, o compromisso, a ação, a autoria dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Bolívar, 2012; Hargreaves & Fink, 2007).

As pressões performativas (eficácia / eficiência) criam um contexto no qual os diretores, enquanto “rosto” da escola a quem podem ser “assacadas responsabilidades”, se encontram “particularmente expostos e vulneráveis à boa vontade de «cooperação» do seu *staff*, circunstância que ajuda a compreender o aparente paradoxo entre o reforço do seu poder (formal) e a perceção do reforço da sua dependência em relação àqueles que dirigem” (Lima, Sá & Silva, 2020, p. 49).

No exercício da liderança, as organizações escolares estão expostas, efetivamente, a constrangimentos que limitam a sua ação, a sua autonomia, nomeadamente:

1. A retórica da autonomia revestida de dependências da tutela central do ministério da educação (financeira, patrimonial, de pessoal) (Sá & Silva, 2020; Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020).
2. Submissão aos *curricula* e a procedimentos superiormente determinados (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020).
3. Extensas rotações anuais de professores; enorme mobilidade dos docentes; resistência dos professores à mudança; desmotivação e envelhecimento do corpo docente (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020; Tintoré et al., 2020).
4. Cargas impostas de produção burocrática (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020; Tintoré et al., 2020).
5. Múltiplas exigências funcionais desarticuladas da limitação dos tempos de trabalho e da dispersão territorial entre estabelecimentos (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020).
6. Sem margem compensatória para liderança abaixo dos coordenadores de departamento (Lourenço-Gil, Cabral & Alves, 2020).

7. Problemas pessoais do diretor como dificuldades na gestão do tempo, stress ou falta de preparação (Tintoré et al., 2020).
8. Asfixia da escola pela avalanche de injunções normativas provenientes da administração central (Sá & Silva, 2020).
9. Esvazio do poder deliberativo (Sá & Silva, 2020).

Torres, Sá & Lima (2020) apontam que o trabalho nas escolas relacionado com a “intensificação, burocratização e mensuração impede o despontar de tempos e espaços de reflexão e diálogo crítico sobre as dimensões políticas e pedagógicas, momentos esses considerados, agora, disfuncionais a um sistema em busca da eficácia” (p. 296). Na verdade, o *conhecer lento*, o *liderar lento* (Hargreaves & Fink, 2007), integrados no “*tempo longo* exigido pela participação democrática colide(m) com o *tempo curto* imposto pelos imperativos da eficácia e da competitividade” (Torres, Sá & Lima, 2020, p. 297).

A autonomia necessária para uma ação de criação, de responsabilidade não parece existir nas lideranças escolares em Portugal. E, como referem Alves et al. (2020, p. 146), deparamo-nos com “lideranças com vontades e perfis plurais, situando-se entre a *espada* (do poder central) e a *parede* (do conselho geral, dos professores e do poder local)”.

Em Portugal, por exemplo, os diretores escolares não têm autonomia para recrutarem os docentes, todavia esta condição seria fundamental, pois, como referem Stoll & Temperly (2009, p. 13), os líderes escolares só terão um impacto nos resultados dos alunos “if they have sufficient autonomy to make important decisions about the curriculum and teacher recruitment and development and if their major areas of responsibility are focused on improving student learning<sup>1</sup>.”

Para além disso, o Diretor, no sistema educativo português, em seguimento do Decreto-Lei n.º75/2008, 22 de abril, e do ponto de vista organizacional, é uma espécie de *pivot*, surgindo com poderes reforçados no interior da escola (maior autonomia de gestão /capacidade para nomearem a maior parte dos seus membros, de quase todos os órgãos de gestão), mas, por outro lado, fragilizado por relações tradicionais com a administração central, subordinado perante o poder central e vivendo uma dependência face às autoridades políticas e administrativas (Lima, Sá & Torres, 2020, p. 16). Efetivamente, “a intensificação dos poderes

---

<sup>1</sup> “se tiverem autonomia suficiente para tomar decisões importantes sobre o currículo e o recrutamento e desenvolvimento de professores e se as suas principais áreas de responsabilidade estiverem centradas na melhoria da aprendizagem dos estudantes.” (N. do T.)

do diretor no interior do agrupamento ocorre em paralelo com a astenia da sua voz (e de outras estruturas internas) na sua relação com a tutela” (Sá & Silva, 2020, p. 188).

Esta forma de autonomia de gestão, “subordinada a políticas e a regras heterónimas, parece incapaz de mudar substancialmente escolas e agrupamentos do ponto de vista da sua governação democrática e da sua capacidade de encontrar soluções e de assumir decisões expressivas no plano pedagógico” (Lima, Sá & Silva, pp. 55-56).

Apesar dos problemas e limitações, os líderes escolares em Portugal manifestam o anseio por desenvolver nas suas escolas a melhoria do ensino-aprendizagem, por mudar o currículo, por escolher os docentes, por mudar as metodologias, bem como os tempos e os espaços de aprendizagem (Tintoré et al, 2020).

Importa destacar que se não forem efetuadas mudanças organizacionais profundas na estrutura, nos processos, nas decisões e nas relações de poder, uma liderança, sobretudo pedagógica/educativa, corre o sério risco de se tornar numa solução irreal e retórica, e, no limite, portanto, mais um problema (Bolívar, 2012, 2020; Lima, Sá & Torres, 2020).

As escolas como organizações são “debilmente articuladas”, funcionando cada unidade independentemente e com pouca articulação, o que leva à inviolabilidade das escolhas e das ações dos professores nas suas aulas, situação que impede ou dificulta profundamente qualquer supervisão educativa. A fragmentação e a automatização do ensino, o habitual individualismo impedem o trabalho colaborativo e avaliativo. Ou seja, é a estrutura institucional que impedirá a concretização de uma efetiva liderança pedagógica, pelo que urge desenvolver mudanças na estrutura organizacional – na aula (Bolívar, 2012; Elmore, 2000).

Alves e Cabral (2019, pp. 1-2) apontam que

os diretores, e mesmo os coordenadores de departamento, não obstante a boa-vontade, têm uma influência, mediada, limitada e indireta, sobre os modos de trabalho dos professores, tendo dificuldades várias em gerar uma mudança das práticas profissionais docentes que estejam ao serviço de mais e melhores aprendizagens para todos.

A *gramática escolar*, a cultura organizacional das escolas portuguesas tem, em certa medida, impedido que os diretores das escolas possam exercer o respetivo papel implementando uma liderança educacional (Bolívar, 2006, 2020; Barroso e Carvalho, 2009; Silva, 2010).

#### 4. Culturas organizacionais e organização escolar

##### *A escola – uma complexa organização*

A escola é uma organização complexa, específica (Alves, 2003) e é “marcada pela polifonia e pela co-presença de diversas perspectivas” (p. 14).

Estêvão (2012) refere que a escola se constitui ela própria como um lugar de vários mundos: mundial, cívico, doméstico, mercantil e industrial. O mesmo autor defende que a escola é caracterizada por uma “complexidade caleidoscópica” (id. Ibid. p. 129), mas também por “um certo grau de irregularidade ou descontinuidade internas advindas das várias lógicas de acção (...)” (id. Ibid. p. 129), sendo que o seu funcionamento ganharia sentido se fosse caracterizado como sendo “políptico”, “multidiscursivo”, apresentando “várias faces e várias vozes” (id. Ibid. p. 130)

Santos Guerra (2002) refere que “existem zonas pouco iluminadas na organização escolar” (p. 16), podendo analisar-se na escola múltiplas formas de perversidade, nomeadamente a que se articula sobre os eixos da discrepância:

- Discrepância entre o pensar e o dizer, que dá lugar à hipocrisia e à mentira.
- Discrepância entre o dizer e o fazer, que origina o falso discurso.
- Discrepância entre o pensar e o fazer, que provoca os actos irracionais

(Santos Guerra, 2002, p. 23)

Por outro lado, Lima (2014) adverte para “a complexidade do estudo das decisões em Educação e para a necessidade de prestarmos atenção àquilo que *é decidido dizer, decidido decidir e decidido fazer*, em todos os níveis e setores do sistema educativo” (p. 158).

Lima (2014) afirma que:

“Locus” privilegiado de reprodução de decisões políticas externamente produzidas, cada organização e contexto educativo é porém articulado, perifericamente, através de distintos processos, formas e regras, com um centro de decisão política que se autodefine normativamente mas que raramente se traduz, na acção, de forma

homogénea, regular, constante ou uniforme. (p. 157)

Neste sentido, Lima (2014) defende, então, a necessidade de promover “análises multifocalizadas da administração da educação e das escolas, prestando atenção aos diferentes níveis políticos, organizacionais e administrativos, aos vários atores implicados e às distintas racionalidades e regras envolvidas.” (p. 154)

Na verdade, como refere Morgan (2006), “as organizações e os problemas organizacionais podem ser vistos e entendidos de muitas maneiras diferentes” (p. 345), pois “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo. Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais” (p. 19). De forma a que as organizações possam ter mais eficácia, os responsáveis pela organização “precisam aprender a ler as organizações de diferentes perspetivas e a desenvolver estratégias de ações consistentes com as visões que obtêm” (Morgan, 2006, p. 20).

Assim, não será suficiente analisarem-se apenas os enfoques teóricos relativos aos procedimentos técnicos e funcionais decorrentes do processo de implementação da inovação educativa, mas, antes, será fulcral alargar o campo de visão em torno das racionalidades em presença e em conflito no espaço escolar.

Tendo em conta, então, que a organização escolar é um objeto de estudo polifacetado, apresentando uma específica complexidade, e que existem diversas perspetivas fornecidas pela teoria organizacional, propomo-nos a privilegiar os modelos de racionalidade burocrática, de ambiguidade, política e neoinstitucional. Isto porque, em nosso entender, são estes os modelos que melhor permitirão desocultar e compreender os aspetos menos visíveis da organização escolar, especificamente na forma como perspetivam e experienciam a inovação.

### *Racionalidade burocrática*

O modelo burocrático tem origem na teoria de Max Weber que realça os elementos formais e estruturais das organizações, que apresentam, nessa perspetiva, características racionais procurando fomentar o ajustamento dos meios aos fins. Segundo Morgan (2006), referindo-se à teoria de Weber, a forma burocrática rotiniza o processo de administração, tendo assim o potencial de mecanizar quase todos os aspetos da vida humana, “corroendo o espírito humano

e a capacidade de ação espontânea”, implicando graves consequências políticas ao interferir com o potencial das formas de organização mais democráticas (id. Ibid. p. 40). Assim, o modelo burocrático, ao privilegiar a interdependência estrutural, a alocação rígida de funções, as cadeias de comando e as linhas de autoridade, consente um funcionamento rotineiro e uma ordem conformista reforçada por mecanismos de coação que preservam a obediência às regras (Morgan, 2006).

A racionalidade burocrática e as orientações estruturalistas, incluídas nas perspectivas formais, perfilam-se na linha de pouca ênfase dada à inovação (Estêvão, 1994). A lógica da previsibilidade e regulação, da definição clara de órgãos e funções, da objetividade proporciona um contexto de estabilidade, previsibilidade, regularidade e continuidade, lógica que se adequa mais a tratar com tarefas rotineiras e estáveis.

Rocha (2007) refere que o modelo burocrático é eleito em muitos estudos para explicar o funcionamento das organizações escolares, mostrando-se, nesses estudos, as lógicas da burocratização da educação, importadas da divisão racional do trabalho: a delimitação de objetivos claros, a construção de critérios racionais de execução e de resolução de problemas, a determinação prévia de regras formais que determinam a ação e a departamentalização (Rocha, 2007, pp. 3-4). Assim, a racionalidade burocrática, estatal e administrativa, caracteriza-se pelas exigências do cumprimento da regra e da manutenção da hierarquia administrativa (id. Ibid).

Na perspectiva de Alves (1999), no domínio da educação, a perspectiva burocrática contribui para a visão da escola como

uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela concentração da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos. (Alves, 1999, p. 10).

Assim, o funcionamento da organização escolar e as ações das pessoas são orientadas pela “dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objetivos claros e unívocos” (Alves, 1999, p. 10). Este autor acrescenta, ainda, que a pregnância e a persistência

deste modelo nas escolas poderão ser compreendidas pelo facto de proporcionarem aos agentes uma sensação de segurança, de proteção, o que os desresponsabiliza perante a resolução de problemas de concretos, “sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e de liberdade” (id. Ibid., p. 11).

O modelo burocrático, quando aplicado à análise das organizações escolares, acentua, então, a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais, sendo o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola (Lima, 1998).

Todavia, o modelo burocrático não é capaz de dar conta de todas as lógicas de ação concreta e “não consegue explicar evidências diversas que revelam que as escolas não se limitam a aplicar de modo objectivo, uniforme e racional os currículos, os programas e os regulamentos” (Alves, 1999, p. 11). Como refere Lima (1998), o modelo burocrático “concentra-se quase exclusivamente no estudo das «versões oficiais da realidade», ignorando que «as coisas não são o que parecem ser», para parafrasear Peter L. Berger” (Lima, 1998, p. 77). Na verdade, “onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se, por vezes, uma realidade bem diferente, embora frequentemente envolta pela retórica da racionalidade (...) como forma de legitimação, de procura de argumentos, depois da tomada de decisões” (id. Ibid. p. 78).

Se, por um lado, a escola é um *locus* de reprodução normativa – *fidelidade*, apresenta-se, por outro lado, como um *locus* de produção de outras regras, a *infidelidade* normativa (Lima, 1991).

Lima (1991, 1998, 2010, 2014) aponta a necessidade de termos em conta dois planos analíticos aquando do estudo das organizações escolares: o *plano das orientações para a ação* e o *plano da ação*. Se estamos perante orientações e regras existentes e disponíveis, estamos, por outro lado, de certo modo “reféns de actores sociais que as convoquem, adoptem e actualizem no *plano da ação*, o que, como se sabe, pode não ocorrer” (Lima, 2010, p. 18).

Na verdade, se, por um lado, a força da imposição normativa nem sempre é obedecida, traduzida em poder e em ações orientadas em conformidade, podendo até regularmente ser objeto de desconexão e/ou propiciador de produção de regras informais (por vezes, de carácter

alternativo); por outro lado, as margens da autonomia dos atores, as suas capacidades de produção de regras organizacionais não são, todavia, ilimitadas. Ou seja, a escola como organização não se revela apenas burocrática, nem exclusivamente anárquica – “simultaneamente, e seletivamente, *locus* de reprodução normativa”, a escola é também, “e possivelmente não podia deixar de o ser, *locus* de produção de diferentes tipos de regras” (Lima, 1998, p. 479).

Nesta linha de pensamento, Lima (1998) propõe a hipótese de um *modo de funcionamento díptico da escola*, procurando abranger as diferentes perspetivas de análise organizacional entre os extremos de um *continuum*, de um lado marcado pela *burocracia racional* e, de outro, pela *anarquia organizada*, procurando-se contrariar uma visão de tipo dicotómico. Até porque existem tensões estabelecidas entre o sistema e os atores escolares, não tendo nenhum deles o poder de “exercer, hegemonicamente, o controlo total sobre o outro, no terreno da ação do contexto escolar” (id. Ibid., p.479). Assim, no quadro de um modo de funcionamento *díptico*,

isto é, *dobrado em dois*, a partir de um *eixo* constituído pelo plano da acção e por referência ao plano das orientações (de diverso tipo) para essa acção, ora exibindo mais um lado, ou face, ora outro, ou os dois simultaneamente, a escola representa um contexto particular em que ocorrem diversos fenómenos, como os de participação/não participação. (id. Ibid.)

Assim, urge procurarmos outras focalizações teóricas que nos permitam compreender sustentadamente este objeto de estudo complexo e polifacetado que é a escola.

### *Racionalidade política*

Alves (1999) aponta que, em oposição à visão burocrática, a perspetiva política valoriza as subjetividades dos atores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, considera os processos de decisão como dinâmicas de negociação, rompendo com a ideia de organização como uma estrutura racional e estável. A imagem da escola como “arena política” assenta no reconhecimento de que os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas determinam as ações, as decisões da organização escolar, diversidade de

interesses essa que tende a gerar conflitos, campos de luta. A dinâmica central da vida organizacional assenta na negociação, no *jogo* do poder.

O desenvolvimento das abordagens políticas faz emergir conceitos - *interesses, conflito, poder* - que ajudam a desocultar aspetos das organizações escolares. Morgan (2006) refere-se a esses conceitos:

- a. *interesses* como “predisposições que englobam metas, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam uma pessoa a agir de uma maneira ou de outra” (id. Ibid., p. 183);
- b. *conflito* que “surge quando os interesses colidem”, pode “ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais ou entre coalizações”; podem surgir nas “estruturas organizacionais, papéis, atitudes e estereótipos ou por causa de uma escassez de recursos”, podendo, ainda, “ser explícito ou implícito”. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que assuma, “a fonte do conflito está em alguma divergência de interesses real ou imaginada” (id. Ibid., p. 191);
- c. *poder* como “o meio através do qual os conflitos de interesse acabam resolvendo-se. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como” (id. Ibid., p. 194).

As organizações educativas, à luz das análises baseadas nos modelos políticos, são percecionadas como “*loci* onde se entrecruzam racionalidades políticas plurais e onde lutam pelo poder, advindo de várias fontes, diferentes indivíduos e grupos com objectivos, valores, crenças, percepções e interesses também eles diferenciados” (Rocha, 2007, p. 13). Assim, diretores, coordenadores, professores, alunos, pais, cada um, à sua maneira, detêm na escola fontes de poder distintos.

Na “arena política” das escolas, a inovação e a mudança aparecem como “tema de conflitos e compromissos entre grupos, mormente quando os seus interesses são contraditórios ou os recursos se apresentam escassos, tornando-se o conflito um factor significativo para o êxito da mudança organizacional” (Estêvão, 1994, p. 103).

A produção de uma inovação será entendida, aqui, como um processo conflitual, sujeito aos processos de debate e que, tal como as políticas, se entrecruzam com as dos próprios processos de estratificação social que subjazem a muitas práticas escolares. Assim, a “monorracionalidade e o sucesso da inovação deverão ser questionados face às

plurirracionalidades dos actores e à possibilidade de obter-se a anuência ou consenso” (id. Ibid.).

Estêvão (1994) lembra, ainda, que esta visão da escola chama a atenção para o peso desigual dos grupos que investem nas mudanças organizacionais, especificamente daqueles que já detêm um alto *status* e que podem contribuir para a ocorrência de mudanças fundamentalmente conservadoras.

Se os modelos burocráticos, numa primeira análise, nos encaminham para uma cultura homogénea, os modelos políticos situam-se em lados contrários, uma vez que cada membro da organização (individualmente ou em grupos) procura na “arena política” encontrar argumentos que estimulem a sua posição e que consolidem os seus propósitos no “jogo” organizacional, abrindo caminho a uma cultura diferencial.

### *Racionalidade neoinstitucional*

A abordagem neoinstitucional surge desenvolvida nos finais da década de setenta e década de oitenta, com os artigos fundadores de Meyer e Rowan (1977) e de DiMaggio e Powell (1983), procurando transpor as limitações inatas aos modelos racionais de análise das organizações (Sá, 2010; Rocha, 2007). Trata-se de uma teoria que abarca uma “multiplicidade de aspectos que se prendem com interpretações diferenciadas do processo de institucionalização e com concepções de instituição como sistema simbólico e sistema de comportamento” (Estêvão, 1994, p. 99).

Esta perspetiva assenta no princípio de que as estruturas formais de uma organização apresentam simultaneamente uma dimensão simbólica e informal. Ou seja, as organizações veiculam convicções e valores que definem o comportamento dos agentes e a sua confiança, ao invés de o comportamento ser o resultado da eficácia de uma regra, norma ou política. Neste sentido, as organizações são influenciadas profundamente pelo ambiente institucional, assegurando-lhes uma maior legitimidade e sobrevivência.

Através desta perspetiva, tende-se a analisar a escola considerando-se que esta é influenciada pelos dispositivos institucionais que regulam as suas relações de cooperação e de conflito. Assim, “as organizações educativas existem a par com outras organizações e constituem, então, «campos organizacionais» em constante interação com outros campos de

(re)institucionalização”, encontrando-se “envolvidas em ambientes (culturas) altamente institucionalizados, sujeitos a múltiplas pressões conflitantes” (Rocha, 2007, p. 15).

A escola, segundo esta racionalidade, apresenta uma capacidade de conformação às regras institucionais e sociais, a qual condicionará mais o seu sucesso e a capacidade de inovar do que a sua capacidade de melhorar os resultados dos alunos (Estêvão, 1994). Na verdade, “as formas institucionalizadas (acreditação, certificação) do processo de trabalho (actividade de instrução) são mais importantes do que a própria actividade” (id. Ibid., p. 104). O mesmo autor defende, ainda, que esta abordagem tende a privilegiar a estabilidade e a continuidade social face à mudança.

Rocha (2007) refere que as organizações educativas são constituídas por “múltiplas redes de poder e integram na sua estrutura formal estruturas socialmente construídas de sentido, mitos institucionalizados, regras racionalizadoras da sociedade e racionalidades várias” (id. Ibid., p. 16). A sua ação deve, conseqüentemente, ser entendida como o resultado da interação complexa entre processos internos e regras externas que legitimam a sua existência. As racionalidades (neo)institucionais e a força de outros “campos organizacionais”, nomeadamente a do Estado e a do seu poder instituído, introduzem-se de um modo bastante determinante na instituição que é a escola, e na sua gestão executiva, condicionando, através de vários mecanismos, a capacidade de construção e reconstrução da sua estrutura.

Sá (2010) apresenta uma proposta de tipologia de respostas institucionais às pressões/expectativas ambientais que nos poderá ajudar a compreender as lógicas da ação escolar:

1. *Conformidade institucional*: conjunto de *respostas* que se traduzem em discursos, decisões e ações consistentes com as regras, normas, os valores e sistemas de crenças dominantes no ambiente institucional. Poderá traduzir-se, no domínio empírico, em *rotinas, imitação, convicção e negociação*. De notar que as rotinas agrupam as respostas em que a conformidade com o ambiente institucional ocorre de modo não deliberado e não consciente – os atores individuais e coletivos seguem *regras invisíveis*, ou seja, as regras foram *naturalizadas* e deixaram de ser percebidas como tal, não sendo, portanto, objeto de disputa.
2. *“hipocrisia” institucional*: perante as inconsistências internas - “agendas incompatíveis expressas por coros polifónicos subordinados à batuta de diferentes maestros” (id. Ibid.

pp. 183-184) -, os atores individuais e coletivos, porque não podem ou porque não as querem evitar, sentem necessidade de encontrar soluções que permitam acomodar essas normas, valores e expectativas inconsistentes e, eventualmente, contraditórias, e, ainda assim, desenvolver a ação organizacional. Existe, assim, uma desarticulação entre discursos, decisões e ações, recorrendo-se a estratégias de compromisso. Essa desarticulação poderá ser materializada de forma múltipla: cronológica, temática, ambiental e estrutural.

3. *Infidelidade institucional*: resposta institucional em que se verificam discursos e práticas de transgressão em relação ao que, num determinado momento, constitui a “norma”. Esta infidelidade pode variar dependendo do seu nível de visibilidade, frontalidade e agressividade: defensiva/escondida; assumida/explicita; ofensiva/desafiante.
4. *Endoutrinamento institucional*: uma resposta institucional mais radical, assentando na tentativa de *apagar* os agentes e as agendas que veiculam *versões alternativas* do instituído. Práticas que visam eliminar a concorrência das versões que não se compaginam com os interesse de certos agentes de institucionalização, dando, assim, uma aparência de consensualidade à versão promovida pelos atores que naquele momento assumem o poder de definidores oficiais da realidade. Apresenta três estratégias básicas: anulação, conversão e liquidação (física ou conceptual).

Assim, é fundamental percebermos, no estudo do plano da ação das organizações escolares, os graus variáveis de dependência das organizações e dos indivíduos perante as pressões ambientais, reconhecendo, assim, distintos níveis de resistência no confronto com essas pressões (Sá, 2010).

Na sua obra *Organização da Hipocrisia*, Brunsson (2006) adota uma perspectiva neoinstitucional que integra algumas contribuições dos modelos políticos e de ambiguidade, usando a metáfora da “hipocrisia”, para demonstrar que as organizações manifestam níveis elevados de inconsistências – situações de descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *ação*, podendo as organizações falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro nível. A *hipocrisia organizada* é, então, o fenómeno da falta de coerência e de conexão entre as dimensões: discurso – decisão – ação. Esta situação ocorre em consequência da dependência/sujeição que as organizações têm relativamente aos seus ambientes, pressões, exigências, normas (não raras vezes contraditórios e inconsistentes). Conservar o aspeto

essencial que o seu ambiente institucional lhe exige (isomorfismo institucional) pode ser fulcral para a legitimidade e sobrevivência da organização. Os rituais, as normas, os valores e os padrões fortemente institucionalizados podem, então, ser mais eficazes em termos de legitimação do que a ação organizada e a eficácia organizacional. Nas situações em que esses valores forem inconciliáveis no ajuste à ação, poderemos, então, estar perante a necessidade de certo nível de *hipocrisia*.

A abordagem neoinstitucional da organização permite-nos, então, compreender que as escolas, desenvolvidas numa cultura profundamente institucionalizada, orientam-se essencialmente para o cumprimento das leis, das normas e dos valores que lhes possibilitem responder às expectativas sociais e legitimar a sua sobrevivência (Alves, 1999). Como resultado, “as práticas de escolarização são caracterizadas pela débil conexão entre estruturas e actividades, pela escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados da instrução, pelo reduzido exercício da autoridade sobre o trabalho da instrução” (id. *ibid.*, p. 13). Na verdade, a importância que “a preocupação com a legitimação social da Escola assume parece relegar para segundo plano a consecução da sua missão primordial, que se centra ao nível da instrução, numa espécie de jogo entre as racionalidades que atravessam o palco e os bastidores escolares” (Cabral, 2013, p. 138).

De notar que, como refere Alves (1999), nas escolas:

as estruturas formais, os regulamentos e os discursos assumem-se, sobretudo, como dispositivos de legitimação, como significantes que pretendem fazer crer que a escola cumpre a sua missão instrutiva e educacional, procurando-se ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia. Neste esforço de construir uma boa imagem social que legitime a sua existência, a instituição escolar organiza-se hipervalorizando os rituais de classificação, o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames e outorga de diplomas que crê sejam importantes credenciais quer para o prosseguimento de estudos quer para o ingresso na vida ‘activa’, aqui fundando o essencial dos seus investimentos e controlo formal. (p. 14)

Esta visão poderá contribuir para “compreender (explicar) a persistência do modelo (da forma) escolar que em termos estruturais se mantém inalterado desde o início da sua instituição e a sua capacidade para resistir ao longo do tempo, não obstante os evidentes sinais da sua desarticulação interna e da sua ineficácia social” (id. Ibid., p. 15).

A realidade escolar é muito complexa, exigindo *perspetivas* distintas para uma compreensão profunda.

### *Racionalidades da ambiguidade*

Os modelos de ambiguidade resultam de estudos que mostram as organizações como estruturas *debilmente* organizadas, destacando-se a incerteza e a imprevisibilidade como características inerentes às organizações que são, naturalmente, complexas e instáveis. As organizações mais complexas, funcionam, assim, com objetivos difusos e as estruturas da organização trabalham em grupos autónomos debilmente ligados. A perspetiva da escola como um sistema ambíguo considera a sua realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua. Os modelos de ambiguidade regem-se por uma ausência clara de objetivos, por uma tecnologia conflituosa, pela segmentação da organização, pela participação fluida, pela interferência de pressões externas, pelo enfoque dado ao cariz não planeado das decisões e pela aceitação da descentralização, dada a instabilidade e a complexidade das organizações.

Os princípios intrínsecos a este modelo (modelo da ambiguidade) foram disseminados através de algumas metáforas - *anarquia organizada*, *caixote do lixo* e *sistema debilmente articulado* – “capazes de clarificar a crítica à monorracionalidade organizacional em contexto educativo” (Rocha, 2007, p. 10).

A metáfora *anarquia organizada* foi criada por Cohen, March e Olsen, em 1972, e pressupõe que as organizações se caracterizam por preferências problemáticas, tecnologia obscura e participação fluida (Cohen, March et al., 1972, p.1). Qualquer organização, pelo menos parcialmente, poderá ser entendida como uma anarquia organizada, ou seja, como uma organização onde poderemos identificar três características gerais (três tipos de ambiguidade):

- a) objetivos e preferências inconsistentes e pouco definidos, bem como uma intencionalidade problemática, “podendo ser descrita mais como uma desarticulada

colecção de ideias do que uma estrutura coerente; descobre as preferências mais no decurso da ação do que age com base nas preferências” (id. Ibid., p.1);

- b) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização, pois é uma organização que “funciona com base em procedimentos básicos de tentativa e erro, em aprendizagens de experiências acidentais do passado e invenções pragmáticas impostas pela necessidade” (id. Ibid.);
- c) participação fluida – o modo como os participantes (professores, alunos...) investem na quantidade de tempo e de esforço varia; o envolvimento varia de um momento para o outro. Os membros das organizações educativas saem e entram nas organizações muito frequentemente, o que implica obviamente que apareçam e desapareçam ideias, experiências, caminhos. Como resultado, os limites da organização são incertos, confusos e mutáveis; os atores, os decisores, em qualquer tipo de escolha em particular, mudam caprichosamente.

Lima (2008) lembra que o termo “anarquia” não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo um outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática), não significando, também, uma ausência de chefe ou de direção, mas antes uma desconexão relativa entre elementos da organização. O modelo da anarquia representa um rompimento com a estreita conexão (o apanágio da burocracia), uma vez que não só admite a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações, mas também considera que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais regularmente do que geralmente se admite (Lima, 2008, p. 162).

As marcas de uma *anarquia organizada* são “traços possíveis das dinâmicas organizativas das escolas, que ajudarão a descrever e a compreender a heterogeneidade singular da sua estruturação e funcionamento” (Alves, 2003, p.12). Efetivamente, a instituição escolar é, em termos organizacionais, uma

realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento pode ser denominado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe,

de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias (Costa, 1998, p.89).

A metáfora *caixote do lixo - garbage can* - (Cohen, March et al., 1972) ilustra o modo de decisão ou escolha, descrito como um espaço para onde se atiram problemas e soluções e donde se retiram soluções aleatórias que podem não corresponder aos problemas, não se seguindo, assim, uma lógica racional na tomada de decisões. Esta imagem tem a vantagem de realçar a “falta de intencionalidade de certas ações organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático (...) um outro modelo no qual as soluções resultam frequentemente de um conjunto de elementos relativamente independentes e desligados uns dos outros, ou mesmo de elementos acidentais” (Lima, 1998, pp. 81-82).

A imagem *sistema debilmente articulado (loosely coupled system)* remete para uma visão da escola como sendo uma organização “em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de ações, processos e tecnologias adoptados e resultados obtidos” (Lima, 1998, p. 82). A referência “loose coupling” surgiu na literatura por Glassman, 1973, e por March and Olsen, 1975, e assenta na imagem de que “eventos interligados interagem entre si, mas cada evento preserva a sua própria identidade e marcas distintivas da sua individualidade física ou lógica/do seu distanciamento físico ou lógico” (Weick, 1976, p. 3). Weick (1982) caracterizou a estrutura organizacional a par de uma análise de “loosely” a “tightly coupled systems”. Comparando essas duas formas, apontou quatro características de um sistema com ligações/articulações fortes, herméticas (“tightly coupled”): a existência de regras; concordância sobre as regras; sistema de inspeção para verificação de conformidade e *feedback* para desenvolver a conformidade. Nos sistemas de articulação débil (“loosely coupled system”), uma ou mais destas características estão ausentes. Weick propõe, assim, que as escolas sejam consideradas como *sistemas debilmente articulados*. É que este tipo de sistema contém unidades que são independentes, ainda que com uma articulação frágil, débil. Esta débil articulação é evidente quando essas unidades se afetam mutuamente “de forma súbita (em vez de continuada), ocasional (em vez de constante), mínima (em vez de considerável), indireta (em vez de direta), e espaçada (em vez de imediata)” (Weick, 1982, p. 380). Uma das desvantagens deste sistema é o facto de as grandes mudanças serem muito difíceis de implementar, gerir e ou manter (Weick, 1982).

A falta de articulação nas organizações escolares pode manifestar-se ao nível das intenções e ações, meios e fins, processo e produtos, professores e alunos, professores e pais/encarregados de educação, professores e professores. Dado que a natureza destas desarticulações não é intencional, podem aparecer e desaparecer em qualquer altura consoante as circunstâncias (Weick, 1976).

Em jeito de síntese, Alves (1999) resume as características fulcrais potenciadoras de ambiguidade na organização escolar: uma débil conexão entre intenções, metas e ações, passado-presente-futuro, órgãos de linha e *staff*, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-ações-resultados, instituindo-se como uma dinâmica geral de ambiguidade, visível no planeamento da ação educativa, na adoção de tecnologias pedagógicas e didáticas, na tomada de decisões, no estilo de liderança e na relação com o ambiente externo (Alves, 1999, p.15).

Na organização escolar, fica evidente, nesta perspetiva, que o mecanismo do poder não está articulado com o mecanismo “technical core” (núcleo técnico). Efetivamente, “devia estabelecer-se que autoridade e tarefa/realização não têm uma ligação absolutamente essencial nas escolas” (Weick, 1976, p.17). Elmore (2000), partindo desta visão da escola, salienta que administradores pouco têm a ver com

o núcleo técnico da educação – decisões detalhadas acerca do que deve ser ensinado num determinado momento, de como isso deve ser ensinado, do que é suposto os alunos aprenderem num determinado momento, de como estes devem ser agrupados dentro das salas de aula, do que lhes deve ser pedido para demonstrarem os seus conhecimentos e, quiçá o mais importante de tudo, de como as suas aprendizagens devem ser avaliadas (Elmore, 2000, p. 2).

O “núcleo técnico” da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam, pois “são os professores, que trabalham em salas de aula isoladas, que gerem/lidam com o núcleo técnico”; conseqüentemente “os administradores não gerem a instrução em si, mas as estruturas e os processos que envolvem a instrução”, sendo que “esta divisão do trabalho manteve-se inalterada ao longo do último século” (Elmore, 2000, p. 2).

O *sistema debilmente articulado* explica muitas das características das escolas do sistema público atual. Repare-se que esta visão explica, por exemplo, o facto de as escolas: a) continuarem a promover estruturas e a envolverem-se em práticas que a investigação e a experiência sugerem ser manifestamente improdutivas para a aprendizagem de certos alunos; b) o porquê de práticas instrucionais manifestamente bem-sucedidas que têm origem na investigação ou na prática exemplar nunca firmarem raízes em mais do que uma pequena percentagem de salas de aula e escolas (Elmore, 2000, p. 6).

Segundo Cabral (2013), a visão da escola como sistema debilmente articulado, com as suas lógicas de desconexão e de balcanização, ajuda a entender

a legitimação de uma gramática escolar 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 ação 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.” (Cabral, 2013, p. 142).

Nos sistemas debilmente articulados, reconhece-se, então, que a finalidade central da organização educacional pode não ser controlada pela administração, pois o planeamento de uma alteração ou de uma inovação pode, ao nível da escola ou do departamento/grupo disciplinar, não passar de uma interpretação de decisões já tomadas, de *encenação* para fins *propagandísticos*, contribuindo para o facto de as decisões sobre as mudanças e as inovações surgirem, então, “imersas numa certa nebulosidade e falta de racionalidade, cumprindo sobretudo funções de legitimidade” (Estêvão, 1994, p. 102). Por outro lado, as racionalidades ambíguas podem ser mais congruentes com a inovação, uma vez que o processo de tomada de decisões não segue um trajeto linear, dentro de uma cultura organizacional fragmentada, podendo a inovação ser “um resultado de relações entre ideias, problemas e escolhas

inovadoras ou uma solução para um problema não existente, podendo a própria atração pela inovação levar um membro a procurar um problema para a inovação presentemente não relevante” (Estêvão, 1994, p. 98).

Terminamos, assim, a apresentação dos corpos teóricos e conceptuais, as abordagens ou *lentes*, que nos permitirão produzir leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares (Lima, 2011). Foi nossa intenção nesta II parte recorrermos a diferentes perspectivas de leitura da organização escolar no sentido de a podermos ler mais claramente e, assim, a compreendermos melhor.

É nosso propósito escapar às evidências do mundo da educação. Nóvoa (2005) lembra que, em educação, tudo são evidências, “Palavras gastas. Inúteis. Banalidades. Mentiras. O que é evidente, mente. Evidentemente” (p. 14).

## Parte II – Metodologia da Investigação

*A investigação em ciências sociais tende, pois, a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos.*

(Berger, 2009)

## **Objeto, questões de investigação e natureza do estudo**

Como assinalámos já na introdução, o estudo empreendido incide sobre a necessidade de compreender a apropriação e o impacto de orientações normativas na ação organizacional escolar concreta. É propósito do estudo procurar compreender se as respostas normativas decretadas (especificamente o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho), a organização curricular adotada, a formação contínua realizada, as culturas organizacionais e profissionais dominantes, numa palavra se a *gramática escolar* instituída na ação concreta cumpre as promessas enunciadas relativas ao sucesso educativo e, no caso de não cumprir, compreender o porquê. Assim, o estudo que levamos a cabo pretende compreender a abordagem das organizações escolares, em seguimento das recentes orientações legais, ao problema da falta de garantia do direito ao sucesso educativo e a melhores aprendizagens de todos e de cada um dos alunos.

O objeto de estudo é focalizado na aplicação do referido Decreto-Lei em duas escolas públicas específicas (realidades singulares) e as suas eventuais implicações nas práticas educativas. Conduzimos a nossa investigação, a partir da seguinte questão de partida:

*Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?*

Para compreendermos mais eficazmente as realidades educativas associadas ao problema que nos propusemos a estudar, formulámos, também, algumas subquestões, a saber:

1. Relativamente ao posicionamento da escola face às orientações legislativas da AFC,
  - a. qual a forma de adesão?
  - b. que obstáculos à adesão?
  - c. que facilitadores de adesão?
2. Que alterações existiram nos documentos estratégicos da organização escolar?
3. Como é que professores, alunos e diretores percecionam a escola no que concerne:
  - a. ao envolvimento e participação de alunos e professores?
  - b. às estruturas de coordenação e medidas organizativas?
  - c. aos modos de trabalho docente?
  - d. ao planeamento curricular/currículo?

- e. à organização do trabalho dos alunos?
  - f. aos modos de ensinar e fazer aprender?
  - g. à avaliação das aprendizagens?
4. Que perceções têm os alunos, professores e diretor sobre os efeitos da ação educativa?
  5. Como é assegurada a melhoria contínua da organização?
  6. Como é percecionada a inovação curricular e organizacional na escola por professores e diretor?
  7. Que áreas relacionadas com a escola deveriam sofrer mudança, segundo professores e alunos?
  8. Que visão têm da escola os alunos?

O estudo que levámos a cabo insere-se num paradigma qualitativo interpretativo, uma vez que nos centrámos na descrição e compreensão de um fenómeno - “Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?”

Nesta abordagem interpretativa, temos presente a ideia de que nada é provido de significado próprio, uma vez que qualquer significado só tem existência na ligação dependente que instaura com o sujeito, que é quem lho atribui.

Uma vez que pretendemos compreender aprofundadamente uma realidade específica e singular – a forma como a organização escolar se apropria de orientações normativas, através do estudo de duas organizações escolares específicas -, abordámos, então, a nossa investigação com uma “perspetiva humanista-interpretativa” (Almeida & Freire, 2017), pois

A realidade psico-educativa é percebida como (...) dinâmica, fenomenológica e associada à história individual e aos contextos. (...) A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa.

(id. Ibid., p. 17)

Segundo as modalidades de investigação propostas por Afonso (2014), realizámos um estudo naturalista, definida pelo autor como sendo “uma investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (p.43). O mesmo autor distingue três tipos de estudos naturalistas (descritivos /correlação/ causais e comparativos), sendo que o nosso será um estudo descritivo, pois a natureza da nossa investigação “prende-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador” (id. Ibid., p. 43).

De realçar, ainda, que o nosso estudo é construído com base em informação qualitativa e quantitativa, caracterizando-se como um estudo exploratório e descritivo, com a finalidade de identificar, caracterizar, interpretar e aferir efeitos de mudanças em curso no enquadramento jurídico da gestão curricular escolar.

Uma vez que tínhamos como intenção de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2014, p. 74), optámos por um estudo de caso. Efetivamente, era nosso propósito compreender aprofundadamente o comportamento de uma instituição, considerada como entidade única, numa dada situação contextual específica, no seu ambiente natural, sem qualquer intervenção, portanto, do investigador, pelo que nos pareceu clara esta escolha pelo estudo de caso (Sousa, 2009). Acreditámos que a compreensão da problemática seria mais aprofundada analisando mais do que uma realidade escolar, assim decidimos por um caso de estudo duplo (duas escolas), até porque a multiplicação dos contextos em estudo ajuda a “assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas” (Afonso, 2014, p. 76).

Tendo consciência que a complexidade da situação a estudar e o pluralismo das abordagens poderia acarretar ambiguidade da comunicação, propusemo-nos a proceder à utilização da triangulação, através da recolha do mesmo tipo de informação a diversos alunos, professores e diretores. Era nossa intenção aumentar a probabilidade do controlo da “validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador” (Afonso, 2014, p. 76-77). O processo de triangulação responderá, assim, a dois objetivos: 1) “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída”; 2) “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (id. Ibid. p. 77). Sousa (2009) refere que “a

triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (p. 173), observando-se o mesmo fenómeno de pontos diferentes.

Uma vez que procurámos os encontros e os desencontros entre as políticas educacionais nacionais e as políticas organizacionais da escola (de âmbito geral e específico), propusemos a realizar um estudo da organização escolar em ação, procurando-se uma mediação analítica, de forma a poder estabelecer-se articulações, mesmo que débeis, entre olhares distintamente ancorados do ponto de vista da escala de observação, bem como da maior ou menor amplitude das interações sociais, dos fenómenos de poder, etc. (Lima, 2011, p. 155).

Para o nosso estudo seleccionámos duas escolas do distrito do Porto. A seleção das duas escolas teve por base os seguintes critérios: a) conveniência de proximidade geográfica; b) resultados escolares no *ranking* das escolas no ano letivo 2018/2019 (uma das escolas posicionada nos níveis mais altos, uma outra escola nos níveis mais baixos). Este último critério prende-se com o facto de se pretender, a partir desta característica contrastável, encontrar e interpretar eventuais diferenças.

Apresenta-se, de seguida, uma breve caracterização das duas escolas, tendo-se optado pela preservação do anonimato das instituições e dos sujeitos que intervieram na investigação, dado que se entendeu, aquando da recolha de dados, que a identificação dos mesmos poderia obstruir a autenticidade e a liberdade dos enunciados.

### *Escola A*

A Escola A está integrada num agrupamento de escolas que abrange o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, encontrando-se localizada no distrito do Porto. Trata-se de uma instituição escolar pública que tem surgido nas últimas décadas posicionada sistematicamente nos lugares mais elevados do *ranking* das escolas públicas portuguesas.

Trata-se de um agrupamento que apresenta um percurso escolar predominantemente orientado para prosseguimento de estudos, sendo constituído tendencialmente por alunos pertencentes a famílias económica, social e culturalmente favorecidas.

A Escola A não participou no projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) – experiência pedagógica desenvolvida em 2017-2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017.

### *Escola B*

A Escola B está integrada num agrupamento de escolas que abrange o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, encontrando-se localizada no distrito do Porto. Trata-se de uma instituição escolar pública que tem surgido nas últimas décadas posicionada sistematicamente em lugares baixos do *ranking* das escolas públicas portuguesas.

O meio envolvente do agrupamento é caracterizado por uma desagregação social, económica e familiar das populações, tendo o agrupamento um elevado número de alunos que beneficiam de auxílios económicos da ação social escolar, bem como um número significativo de situações de indisciplina e de sinalizações para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. O agrupamento está integrado num programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

A Escola B não participou no projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC) – experiência pedagógica desenvolvida em 2017-2018 ao abrigo do Despacho n.º 5908/2017.

No ano letivo de 2019-2020, a Escola B procede a uma experiência de AFC com duas turmas do sétimo ano de escolaridade, tendo transitado a experiência com o mesmo número de turmas para o ano letivo subsequente.

### **Métodos e técnicas de recolha de dados e caminho percorrido**

Neste *caminho*, selecionámos um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos que nos permitissem ter capacidade para observar e analisar a complexidade do objeto de estudo, de forma a captar os diferentes olhares que traduzem essa mesma complexidade (Amado, 2017).

Seguindo esta estratégia, tínhamos inicialmente planeado recorrer a cinco técnicas de recolha de informação, de forma a se assegurar uma multiplicação mais alargada de fatores de produção dos dados. No entanto, duas das técnicas de recolha de informação – observação de aulas e dois “focus group” a alunos - , não foram possíveis de levar a cabo, devido à

contingência relativa à pandemia da Covid-19. Assim, eis as técnicas de recolha de dados levadas a cabo no nosso estudo:

1. análise documental (documentos de planeamento da ação educativa);
2. realização de entrevistas semiestruturadas aos diretores;
3. aplicação de um questionário aos alunos e um outro aos professores.

A ligação do investigador com as escolas iniciou-se em outubro de 2019-2020, tendo havido um contacto individual com os respetivos diretores, no qual se apresentou uma carta de intenções do projeto de investigação (anexo 1), com o tema e questões de investigação, com a metodologia e os instrumentos de recolha de dados, com a calendarização prevista, bem como com os compromissos e garantias. Salientamos, aqui, os compromissos e garantias que assumimos com as escolas e que demonstram a preocupação com os fundamentos éticos que sustentaram todas as etapas da nossa investigação:

#### *Compromisso e garantias*

Toda a investigação será conduzida segundo princípios éticos fundamentais, de entre os quais destacamos:

- princípio da não intrusão (comprometemo-nos a não interferir com as dinâmicas próprias da instituição);
- princípio da confidencialidade (será mantido o anonimato de todos os participantes envolvidos);
- princípio da devolução de resultados (comprometemo-nos a devolver os resultados obtidos, realizando uma ação na escola para todos os interessados).

No que se refere mais concretamente à fase de recolha de dados, comprometemo-nos a:

- respeitar e garantir os direitos de quem participa no trabalho de investigação;
- informar os participantes sobre todos os aspetos da investigação, obtendo o seu consentimento informado;
- assegurar a honestidade nas relações estabelecidas com os participantes;
- aceitar a decisão daqueles que não pretendam colaborar ou desistam da colaboração;
- assegurar que os participantes não serão vítimas de quaisquer danos ou prejuízos decorrentes da pesquisa;
- garantir a confidencialidade da informação obtida;
- informar os participantes dos resultados da investigação.

Por fim, na apresentação pública do relatório de investigação, será ainda nossa preocupação:

- proteger os participantes envolvidos, garantindo a confidencialidade e o anonimato;

- não alterar dados ou resultados;
- não enviesar conclusões, omitindo ou acrescentando pormenores.

Após este primeiro contacto e após os diretores das escolas terem assinado o termo de aceitação, iniciou-se o processo de recolha/tratamento de informação/dados.

A partir do primeiro contacto e da análise dos documentos de planeamento estratégico da ação educativa das escolas (análise documental), foi decidido que as entrevistas a realizar aos diretores seguiriam dois guiões distintos, pelo facto de se ter percebido que a Escola A não desenvolvera experiência alguma relativa à AFC e a Escola B apresentava uma experiência de AFC com duas turmas do sétimo ano em 2019-2020.

Devido à situação pandémica surgida em março de 2020, as entrevistas realizadas aos diretores realizaram-se em formato digital (comunicação à distância), em 30 de abril (Escola B) e 4 de junho (Escola A).

A partir da análise de conteúdo realizada às entrevistas aos diretores, foi, então, possível construir o questionário a aplicar a alunos e a professores. Neste momento, e dado que a Escola B apresentava uma experiência de AFC, o investigador tomou a decisão de realizar um questionário distinto para os alunos e professores que estavam a experienciar o AFC (pertencentes à Escola B). Assim, foram construídos quatro questionários: 1) questionário a alunos sem experiência AFC das duas escolas; 2) questionário a professores sem experiência AFC das duas escolas; 3) questionário a alunos com experiência AFC da Escola B; 4) questionário a professores com experiência AFC da Escola B. Por conseguinte, e de forma a facilitar a designação dos participantes (alunos e professores), foi definida a nomeação de três grupos de participantes, a saber: Escola A, Escola B, Escola AFC.

Os questionários foram aplicados a alunos e a professores em janeiro de 2021. Este afastamento temporal decorreu da complexa e perturbadora situação que as escolas e o investigador experienciaram aquando da reestruturação da organização escolar em sequência da pandemia Covid-19.

Não foi possível, neste contexto, a presença do investigador no momento da aplicação do questionário, nem em qualquer outro momento do estudo, o que poderá ter constituído uma limitação no processo de investigação.

A partir de contacto telefónico com os diretores das escolas, decidiu-se que, através de correio eletrónico, os professores e os alunos do estudo acederiam à informação relativa ao tema e questões de investigação e aos compromissos e garantias (anexo 2) e, então, decidiriam, ou não, participar no estudo, respondendo, ou não, ao questionário. Relativamente aos alunos participantes, foi assegurado o preenchimento do consentimento informado – autorização dos encarregados de educação (anexo 3), tarefa que ficou sob a responsabilidade dos respetivos diretores de turma.

Ainda em consequência do constrangimento da pandemia, definiu-se que a amostra exploratória de professores e alunos seria, na verdade, o número de participantes respondentes aos questionários. O convite para participação no estudo foi enviado para todos os alunos e professores da experiência AFC e para todos os alunos e professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário das duas escolas.

Número de participantes (professores e alunos) no nosso estudo:

- Escola A: 81 alunos; 23 professores
- Escola B: 53 alunos; 39 professores
- AFC: 29 alunos; 18 professores

A nossa amostra é constituída, assim, pelo número de professores e alunos acima referidos e pelos dois diretores das duas escolas. Foi nossa intenção ter na amostra alunos e professores de forma aleatória, para que, mais facilmente, se proporcionasse uma diversidade, uma heterogeneidade no perfil dos participantes do estudo.

Apresentamos, de seguida, uma descrição mais detalhada dos procedimentos relativos às técnicas e instrumentos de recolha de informação, bem como às técnicas e instrumentos de tratamento dessa mesma informação.

### *Análise documental*

Foi possível consultar e proceder a uma análise documental dos seguintes textos de planeamento de ação educativa: “Projeto Educativo de escola” (Escola A e B); “Organização e Gestão Curricular” do agrupamento (Escola A); “Plano plurianual de melhoria 18-21” do

agrupamento (Escola B). Estes foram os documentos que se encontravam, no momento da nossa recolha, atualizados e disponibilizados para consulta pública.

Para o estudo dos documentos, procedeu-se a uma análise comparativa entre os quatro documentos das escolas e o Decreto-Lei nº55/2018, procurando-se verificar o número de vezes que surgia repetida uma determinada palavra. As palavras, selecionadas pelo investigador, tendo em conta os princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular emanados no Decreto-Lei nº 55/2108, foram as seguintes: flexibilidade; autonomia; diversidade/diferente/diferença; diferenciação/diferenciado; competência; perfil aluno; interdisciplinar; transdisciplinar; projeto; inovação; mudança; personalização; inclusão; igualdade; avaliação formativa; avaliação sumativa; aprendizagem; direito; qualidade; individual/individualização; articulação.

Foi nossa intenção verificar a presença dos princípios de AFC em documentos estratégicos de cada uma das escolas.

O recurso à análise documental favoreceu o aumento da objetividade da interpretação, prevenindo algum subjetivismo que poderia decorrer da parcialidade de uma única técnica de recolha de dados (Cohen & Manion, 1990).

#### *Entrevista (semiestruturada)*

O recurso à entrevista, no nosso estudo, segue a linha de Santos (1998) que considera que uma das formas de conhecer o que sucede e porque sucede determinado acontecimento ou facto numa escola é, exatamente, perguntar aos que estão imersos na situação, pois a entrevista é o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação. O mesmo autor acrescenta, ainda, que a entrevista é mais democrática do que a observação ou a experimentação, pois permite a participação dos sujeitos de forma aberta. Assim, privilegiámos a entrevista como meio de recolher as opiniões de dois Diretores que experienciaram o desafio de Autonomia e Flexibilidade Curricular lançado pelo Ministério da Educação, através do Decreto-Lei, nº55/2018, de 6 de julho.

Aos diretores das duas escolas do nosso estudo foram realizadas entrevistas *semiestruturadas* (Afonso, 2014), pois pretendíamos que, após uma certa orientação (necessidade de pilotar o discurso dos entrevistados de forma a conseguir respostas para as questões de investigação), o entrevistado pudesse, ao mesmo tempo, seguir a sua linha de raciocínio, com uma certa

liberdade, sendo apenas interrompido pelo investigador aquando de desvios do assunto em questão. Através da entrevista, seria possível recolher as representações subjetivas relacionadas com a própria experiência dos entrevistados. Era nosso propósito analisar e compreender o sentido que os atores (diretores) dão às suas práticas e aos episódios com os quais se veem confrontados, tendo em conta os seus sistemas de valores, os seus sentimentos, as suas interpretações e leituras que elaboram das próprias experiências (Amado, 2017). Esta técnica apresenta como especificidade o facto de se converter numa conversação, na qual, efetivamente, se torna mais importante os sentidos/significados do que aos factos, os sentimentos do que os conhecimentos, as interpretações do que as descrições. O foco de interesse para o investigador é o que se surge como crucial e marcante para os entrevistados, o modo como eles veem, classificam e experimentam o mundo.

De notar, ainda, que na nossa investigação tivemos sempre a consideração que o entrevistado é um sujeito comprometido e incapaz de manter a objetividade e a neutralidade. Assim, aquando da realização e estudo das entrevistas, não contámos com a objetividade e neutralidade, mas antes com o mundo individual e, portanto, subjetivo do entrevistado.

Durante as entrevistas, o investigador seguiu um guião (anexo 4), mas teve como prioridade manter com o entrevistado uma conversa amena e agradável, de forma a levar o entrevistado a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas (Sousa, 2019).

As entrevistas foram individuais e, como referimos acima, seguiram diferentes guiões, pois as escolas encontravam-se em situações distintas relativamente às propostas normativas de AFC. Os dois guiões das entrevistas foram redigidos a partir das dimensões e categorias que correspondem aos objetivos de investigação. Os guiões incluem as dimensões e categorias que se apresentam na Tabela 1:

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>
1. Posicionamento da escola face à AFC	1.1 Facilitadores da adesão 1.2 Obstáculos à adesão 1.3 Forma de adesão
2. <i>Gramática escolar</i> (cultura organizacional de ensino)	2.1 Planeamento da ação educativa 2.2 Modos de trabalho docente 2.3 Organização do trabalho dos alunos 2.4 Modos de ensinar e fazer aprender 2.5 Avaliação das aprendizagens
3. Efeitos da ação educativa	3.1 Visão geral 3.2 Motivação – alunos 3.3 Qualidade das aprendizagens 3.4 Colaboração docente 3.5 Relação professor - aluno
4. Melhoria contínua da organização	4.1 Monitorização da qualidade educativa 4.2 Formação de professores 4.3 Partilha de experiências/aprendizagens
5. Inovação curricular e organizacional nas escolas	5.1 Obstáculos à inovação 5.2 Fatores promotores de inovação

*Tabela 1: Dimensões e categorias constantes nos guiões das entrevistas*

Os dados obtidos, através de uma gravação, foram posteriormente transcritos e sujeitos à análise de conteúdo (procedimento descrito mais abaixo).

As entrevistas realizadas aos diretores, em formato digital, ocorreram em 30 de abril (Escola B, com a duração de 3h16m) e 4 de junho (Escola A, com a duração de 2h3m).

### *Questionário*

Ainda que seja este um estudo de cariz naturalista, decidiu-se pela aplicação de questionários a professores e a alunos, de forma a conseguirmos “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2014, p. 108). Tendo, todavia, nós tido sempre em conta que “os respondentes inserem as suas respostas a um questionário nas suas estratégias de vida

peçoal e profissional”, fazendo “a gestão dos seus papéis sociais e das respetivas representações” (id. Ibid., p. 110). Isto porque, na verdade, a informação recolhida através da técnica do questionário assenta “não no que as pessoas pensam, mas sim o que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (id. Ibid., p. 110).

A construção dos questionários parte do nosso propósito de investigação e está estruturado em sintonia com o enquadramento teórico e normativo sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular, tomando como referencial o questionário concebido e aplicado por Costa e Almeida<sup>1</sup>, utilizado no meio escolar para descrever e compreender a implementação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), contribuindo para realização de um relatório em julho de 2019.

Dado que a Escola B do nosso estudo apresentava uma experiência de AFC, como referimos já acima, tomou-se a decisão de realizar um questionário distinto para os alunos e professores que estavam a experienciar a AFC (pertencentes à Escola B). Assim, foram construídos quatro questionários: 1) questionário a alunos sem experiência AFC das duas escolas; 2) questionário a professores sem experiência AFC das duas escolas; 3) questionário a alunos com experiência AFC da Escola B; 4) questionário a professores com experiência AFC da Escola B.

Assim, os questionários a alunos e a professores integrados na experiência de AFC está organizado de forma a poder compreender-se a forma como alunos e professores pensam a sua vivência específica.

Os questionários estão estruturados com a intenção de se compreender melhor a problemática da autonomia, flexibilidade e inovação curricular e organizacional, procurando explorar a forma como a escola se organiza, incluindo a participação de alunos e professores, os modos de aprender e de ensinar, as formas de avaliação das aprendizagens, o trabalho docente, o planeamento curricular, bem como os efeitos da ação educativa, através do pensar e do sentir de professores e alunos, ou melhor, através do que professores e alunos dizem que pensam e sentem.

---

<sup>1</sup> Relatório Final do Estudo de Avaliação Externa do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), [Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica \(mec.pt\)](#)

Neste sentido, os questionários aos professores integram a seguinte estrutura:

<b>Estrutura do Questionário - professores</b>	<b>Estrutura do Questionário – alunos</b>
Caracterização	Caracterização
Dimensão Envolvimento/Participação	Dimensão Envolvimento/Participação
Dimensão Organizacional	Dimensão Modos de ensinar e fazer aprender
Dimensão Modos do trabalho docente	Dimensão Avaliação das aprendizagens
Dimensão Currículo	Dimensão Efeitos
Dimensão Modos de ensinar e fazer aprender	Questões abertas (duas questões)
Dimensão Avaliação das aprendizagens	
Dimensão Efeitos	
Questões abertas (três questões)	

*Tabela 2: Estrutura dos questionários – professores e alunos*

Quanto à forma, foram considerados, no questionário, dois tipos de questões: abertas, cujas respostas indicam se os assuntos propostos são relevantes para os inquiridos (Foddy, 2002) e questões fechadas de tipo *Likert* (Tuckman, 2012), às quais os inquiridos deviam responder com base numa escala que lhes era fornecida e que variava entre o "discordo totalmente" e "sem opinião". Os questionários aos alunos apresentam no final de cada secção um espaço aberto para observação e/ou comentário.

Os questionários aos alunos e aos professores com ou sem experiência de AFC variam apenas ligeiramente (cf. anexos 5 e 6).

Antes da sua aplicação, os questionários foram validados no sentido de otimizar a sua eficácia. Os questionários aos professores foram submetidos a revisão por cinco peritos que avaliaram a substância das questões e as características técnicas. Os questionários aos alunos foram aplicados experiencialmente numa amostra diversa da que foi, entretanto, submetida ao estudo. Para esta experiência, foi aplicado o questionário a 28 alunos na escola onde o investigador exercia funções, podendo, assim, ter estado presencialmente e, conseqüentemente, pôde tomar notas do processo de aplicação e alterar/melhorar o questionário, a partir das sugestões de melhoria dos alunos. As sugestões abarcaram características técnicas, mas também de conteúdo.

Uma vez que, devido à situação pandémica, os questionários teriam que ser enviados por correio eletrónico, sabíamos que o controlo do investigador sobre a aplicação seria reduzido, pelo que se deu especial relevo e cuidado às explicações de preenchimento para respondentes.

Ainda que o questionário contemplasse a maioria dos itens de forma orientada, foi nossa intenção permitir aos participantes uma expressão livre das suas opiniões, pelo que decidimos criar espaço aberto para observações/comentários no final de cada secção nos questionários a aplicar aos alunos e formular perguntas abertas aos alunos e aos professores. Ainda que a dificuldade na análise de dados nominais seja superior, pareceu-nos muito vantajosa a grande liberdade de resposta na detenção de perceções, de experiências subjetivas e representações dos respondentes (Sousa, 2009; Amado, 2017).

Pela sua natureza qualitativa, as questões abertas suscitando respostas livres requerem uma análise não diretamente numérica, mas de conteúdo (Sousa, 2009). Neste sentido, procedemos à construção de categorias e indicadores relativas a estes registos, de acordo com o enquadramento do problema da nossa investigação. Eis as dimensões e categorias que emergiram da leitura destes registos:

	<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>
<b>Professor</b>	1. Inovação curricular e organizacional	1.1 Obstáculos à inovação
		1.2 Fatores promotores de inovação
		1.3 Áreas a mudar
<b>Aluno</b>	1. Inovação curricular e organizacional	1.1 Áreas a mudar
		2. Visão dos alunos sobre a escola
		2.1 Visão positiva da escola
		2.2 Visão negativa da escola

*Tabela 3: Dimensões e categorias – perguntas abertas\_alunos e professores*

Relativamente às respostas das questões orientadas, o tratamento de dados procedeu-se através da criação de uma base de dados no software Microsoft Excel, a qual se constituiu como ferramenta para caracterizar a forma como alunos e professores pensam e sentem a escola através de gráficos (para cada grupo de participantes (A, B, AFC) e para cada pergunta/resposta, é calculada a proporção de alunos que se posicionam na escala: Discordo

totalmente; Discordo; Concordo; Concordo totalmente; Sem opinião. Estes dados são apresentados e discutidos na terceira parte desta dissertação.

### *Análise de conteúdo*

Usamos como técnica de análise e interpretação dos dados a análise de conteúdo ao tratarmos os dados recolhidos nas entrevistas e nas perguntas abertas dos questionários.

Bardin (1995, p. 38) refere que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens” e Quivy & Campenhoud (2003) destacam que a análise de conteúdo permite tratar, de forma ordenada e metódica, informações por vezes complexas e profundamente apresentadas pelos sujeitos.

Inicialmente, procedemos a uma leitura flutuante do conteúdo dos enunciados (entrevistas e respostas abertas), seguindo-se uma leitura atenta e ativa, o que facilitou o esboço das dimensões, categorias e indicadores, fazendo sempre ligação com os objetivos de investigação inicialmente desenhados. Deu-se, então, seguimento ao processo de categorização (ou codificação, designação dada por alguns autores) do material, momento em que os dados brutos foram “sistematicamente transformados em unidades que se agrupam em categorias possuidoras de características pertinentes de conteúdo” (Sousa, 2009, p. 272).

De notar que as categorias que emergiram na nossa investigação englobam dimensões alargadas da problemática em estudo e regem-se pelas regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Amado, 2000, p. 58).

Como destaca Afonso (2014), “uma grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elaborando rapidamente e de uma só vez.” (p. 130), sendo verdadeiramente um ato solitário e criativo, impondo um enorme esforço e perseverança, num processo “ambíguo, moroso, reflexivo que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.” (id. Ibid., p. 126).

Tivemos, obviamente, em atenção a frequência de unidades de texto agrupadas por categorias que deram lugar a um código de classificação através do qual é possível atribuir um sistema de significados aos registos. Interessa, todavia, aqui salientar que o sistema de categorização e respetiva codificação não são o resultado de regras deduzidas teoricamente de normas antecipadamente esperadas. Efetivamente, o conteúdo de um texto é mais rico, mais

imprevisível do que se pode definir previamente. O sistema de categorização e respetiva codificação é o resultado de uma orientação teórica que se aplica à medida que se vão analisando os conteúdos que os documentos (entrevistas e perguntas abertas do nosso estudo) incluem.

Após diversas tentativas, conseguimos o apuramento final das categorias. No final do processo de categorização, recorremos a um juiz especialista, na pessoa do nosso orientador, que procedeu à validação das categorias apuradas. As matrizes de análise de conteúdo poderão ser observadas em anexo (cf. anexo 7) e a transcrição das entrevistas encontram-se em anexo também (cf. anexo 8).

A codificação das unidades de registo seguiu uma ordenação específica. Assim, a utilização das letras “D”, “A” ou “P” correspondem, respetivamente, a “Diretor”, “Aluno” e “Professor”. A estas letras seguiram-se as letras A (Escola A), B (Escola B), AFC (participantes na experiência de AFC). No caso das perguntas abertas a professores e alunos, foi atribuído um número a cada um dos intervenientes. Deste modo, a unidade de registo codificada, por exemplo, como AAFC1, corresponde ao Aluno 1 inquirido da AFC; outro exemplo: o registo codificado como PB22 corresponde ao Professor 22 da Escola B.

Relativamente aos dados das respostas às perguntas abertas, findo o processo de categorização, procedeu-se, recorrendo ao *software* Microsoft Excel, a uma contagem de frequência das dimensões, categorias e indicadores, a partir da qual foram elaborados gráficos (apresentados na terceira parte).

Posteriormente, demos início à construção interpretativa. Esteves (2007, p.108) defende que a análise do conteúdo “mais do que simplesmente descritiva e atenta (...) visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.” Ao longo da nossa investigação, tivemos em conta que a análise de conteúdo, para além de ter como intenção “analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente”, deverá “ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2009, p. 264). Na perspetiva de Vala (1986), a produção do enunciado interpretativo assenta na “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso”, a partir de um “processo de localização-atribuição de traços de significação,

resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise” (id. Ibid. p.104).

Passaremos, de seguida, à apresentação e discussão dos resultados da nossa investigação.

### **Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados**

*A qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha.*

(Boaventura Sousa Santos, *Um Discurso sobre as Ciências*)

No decorrer deste capítulo, focalizar-nos-emos na apresentação e discussão de resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Apresentaremos os resultados por dimensão/categoria de análise. As dimensões e as categorias resultam do cruzamento de informação proveniente do quadro teórico apresentado e das diversas fontes de empiria, designadamente: entrevistas a diretores, questionário a alunos e questionário a professores. A tabela abaixo tem como objetivo a explicitação das dimensões, das categorias de análise e as respetivas fontes mobilizadas para a análise de dados. A seguir, assim, apresentamos e discutimos os resultados por dimensão/categoria.

<b>Dimensões de análise de dados</b>	<b>Categorias de análise de dados</b>	<b>Fontes mobilizadas para a análise de dados</b>
1. Posicionamento da Escola face à AFC	1.1 Obstáculos à adesão	Entrevistas a diretores
	1.2 Facilitadores da adesão	Entrevistas a diretores
	1.3 Forma de adesão	Entrevistas a diretores / Questionário a professores
2. Gramática escolar (cultura organizacional de ensino)	2.1 Planeamento da ação educativa	Entrevistas a diretores / Análise documental (doc. estratégicos da organização)
	2.2 Envolvimento/participação	Questionários a alunos e professores
	2.3 Estruturas de coordenação e medidas organizacionais	Questionário a professores
	2.4 Modos de trabalho docente	Entrevistas a diretores / Questionário a professores
	2.5 Planeamento curricular/Currículo	Questionários a professores e a alunos
	2.6 Organização do trabalho dos alunos	Entrevistas a diretores / Questionário a professores
	2.7 Modos de ensinar e fazer aprender	Entrevistas a diretores / Questionário a professores e a alunos
	2.8 Avaliação das aprendizagens	Entrevistas a diretores / Questionário a professores e a alunos
3. Efeitos da ação educativa	3.1 Efeitos segundo os alunos	Questionário a alunos
	3.2 Efeitos segundo os professores e diretores	Entrevistas a diretores / Questionário a professores
4. Melhoria contínua da organização	4.1 Monitorização da qualidade educativa	Entrevistas a diretores / Questionário a professores
	4.2 Formação de professores	Entrevistas a diretores
	4.3 Partilha de experiências/aprendizagens	Entrevistas a diretores
5. Inovação curricular e organizacional nas escolas	5.1 Obstáculos à inovação	Entrevistas a diretores / Questionário a professores
	5.2 Fatores promotores de inovação	Entrevistas a diretores / Questionário a professores
	5.3 Áreas a mudar	Questionário a professores e a alunos
6. Visão dos alunos sobre a escola	6.1 Visão positiva da escola	Questionário a alunos
	6.2 Visão negativa da escola	Questionário a alunos

Tabela 4: Dimensões/categorias e fontes mobilizadas para a análise de dados

## **1. Posicionamento da escola face à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)**

A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores, é possível concluir que as orientações legais sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) tiveram os seguintes impactos na ação organizacional das escolas:

**Escola A:** implementação das Matrizes Curriculares

**Escola B:** implementação das Matrizes Curriculares e um projeto de flexibilização curricular em duas turmas do 7.º ano de escolaridade (Escola B, AFC)

Na Escola A, é possível verificar que as orientações relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) não proporcionaram mudanças na organização escolar (excetuando a implementação das Matrizes curriculares definidas no Decreto-Lei), nem tiveram efeitos na ação educativa.

Na Escola B, para além da aplicação das Matrizes curriculares, foi desenvolvida uma experiência pedagógica e curricular com duas turmas do 7.º ano de escolaridade.

Ilustraremos, de seguida, os obstáculos à adesão, os facilitadores da adesão e a forma de adesão à AFC.

### ***1.1 Obstáculos à adesão à AFC***

A partir dos testemunhos dos diretores, pudemos verificar que existiram obstáculos que conduziram à reduzida adesão à AFC das Escolas A e B.

Os registos das entrevistas parecem evidenciar que um dos obstáculos está relacionado com a forma de publicação legislativa, sendo esta referenciada como frequentemente tardia e em demasia. Surge, também, a perceção de desconfiança diante dos documentos legais,

(...) porque muitas vezes as coisas estão no papel parecem muito bonitas e depois em contexto nem sempre são tão bonitas, então nós tentámos experimentar em círculo muito restrito, nós estamos a fazer em duas turmas de 7º ano. (DB)

Esta falta de confiança nas propostas do Ministério da Educação parece ter sido um dos obstáculos à adesão, como se pode verificar, também, por este outro testemunho:

Sem qualquer avaliação da situação que existia, sem qualquer indicação teórica de quais as mais valias que poderia eventualmente trazer, em princípio traria, o princípio parece-me bem, eu depois comecei a pensar um bocado na coisa e fiquei um bocado renitente, comecei a imaginar a flexibilização curricular. (DA)

Por outro lado, os registos parecem demonstrar que uma mudança implicaria tempo para uma reflexão interna na escola e que as escolas deveriam ter sido auscultadas no processo, o que não terá ocorrido, pois “houve auscultação antes para que as coisas saíssem de diversas escolas, mas não foi tão homogénea nem tão alargada que contemplasse todas as escolas (...)” (DB).

Um outro obstáculo à implementação é o facto de, nas escolas, na perceção dos diretores, existirem professores *resistentes à mudança*<sup>1</sup>, fazendo com que, por exemplo, na escola B, o diretor tenha decidido atribuir a função de implementação do único projeto de AFC da escola a professores resistentes à mudança, colocando, assim, a trabalhar, em simultâneo, “fações diversas até porque a flexibilidade vai ter que se impor para a frente” (DB). A intervenção num processo de eventual mudança terá que assegurar a reestruturação dos comportamentos dos atores interessados. Caso o não consiga, estaremos perante uma *não-mudança* (Friedberg, 1995).

Na Escola B, foi ainda partilhado na entrevista com o diretor que as condições físicas extremamente deterioradas dos edifícios escolares impediram a implementação mais alargada da AFC. Esta situação é um impeditivo à reflexão sobre novos projetos, sobre mudanças.

Um outro obstáculo assinalado pelo diretor da Escola B foi a resistência de alunos e encarregados de educação, tendo-se tido a preocupação de motivar e de envolver os alunos e os encarregados de educação que iriam participar no projeto da AFC (duas turmas do 7.º ano).

Finalmente, um outro entrave à adesão à AFC estará relacionado com o facto de os diretores parecerem não acreditar que a implementação alargada na escola viesse a ser uma mais-valia. Os testemunhos, essencialmente do diretor da Escola A, parecem evidenciar uma tendência para uma visão de descrédito para com o projeto da AFC. Eis alguns registos neste sentido:

---

<sup>1</sup> Na perspetiva de Friedberg (1995), não há lugar para uma noção como a «resistência à mudança», pois a resistência com que uma ação de mudança se pode deparar deverá ser entendida, não como uma inércia no caminho do progresso assumido por essa ação de mudança, mas antes como uma expressão de reestruturação do campo que se pretende mudar e, como tal, ela é, talvez, portadora de indicações preciosas sobre a realidade do campo cuja estruturação se deseja transformar. É tudo uma questão do diagnóstico ou de situação.

“Está-se a tentar com roupagem nova continuar com o modelo velho” (DA), “Eu isso é que acho que é aldrabar professores e crianças” (DA).

O diretor da Escola A partilha que foi inclusive acompanhando algumas experiências de algumas escolas, sendo que “algumas meritórias sem dúvida”, mas que na “generalidade não” (...), “na generalidade o que eu vi foi mais do mesmo com uma capa diferente”. (DA) A partilha de experiências de AFC de outras escolas levada a cabo pelo Ministério da Educação pelo país parece não ter surtido o efeito desejado, até porque algumas das partilhas foram entendidas como algo fabricado, não real:

(...) até lhe digo de alguma maneira com orgulho, é que pelo menos, apesar de ser incipiente não é folclórico... não aquilo a que fui assistir a Lisboa e ouvi coisas oníricas... aquilo só no domínio da fantasia... eles podiam falar e dizer que fizeram e aconteceram, mas eu gostava de ter visto, sou como São Tomé, só vendo para crer. (DB)

O diretor da Escola A parece ter a certeza de que a experiência-piloto (levada a cabo no país em 2017-2018) não funcionou bem na sua generalidade:

Estão com três professores ao mesmo tempo, aquele falava de história durante meia hora o outro de geografia durante meia hora e ninguém falava ao mesmo tempo de história e geografia. Não sei se está a perceber com isso o que eu quero dizer. Eu acho que na generalidade não funcionou mesmo. (DA)

(...) fiquei um bocado renitente, comecei a imaginar a flexibilização curricular aí pela província fora, comecei a pensar nos tachos que isso ia dar aí a muita gente por essa província fora... Na cidade é mais difícil porque uma pessoa apesar de tudo está mais controlada, mas na província, estou a pensar naquelas aldeias do Alentejo naquelas terras de trás dos Montes, comecei a pensar isto vai dar para tudo, para tudo. Por exemplo pensei nisto: vou apostar (mas não para a minha escola) estava a imaginar se vivesse numa zona rural, vou pegar no ensino tradicional ligado à ruralidade e, portanto, ao meio envolvente e vou convidar quem? O meu Tio o meu Avô o meu padrinho o meu irmão e pronto não gostei. (DA)

De notar, ainda, que as orientações legislativas relativas à AFC não parecem ser entendidas como algo que pudesse impulsionar a mudança na escola, até porque “não se traduz em

nenhuma realidade substantiva. Em termos de autonomia para a escola não se traduz em nenhuma realidade substantiva” (DA).

Estes resultados parecem ir ao encontro do estudo de Lagarto e Alaíz (2019), quando os autores afirmam que “em grande parte das Escolas e Agrupamentos a legislação que impõe a AFC foi recebida com alguma desconfiança, tão-só porque solicita às escolas o desenvolvimento da sua autonomia, materializada em processos de construção interior de novos caminhos para as aprendizagens”, sendo, assim, retiradas da sua zona de conforto, impelidas/obrigadas a mudar (pp. 56-57).

### ***1.2 Facilitadores da adesão à AFC***

A Escola B aderiu ao projeto de AFC com uma experiência com duas turmas do 7.º ano de escolaridade, pois o diretor assume que os princípios subjacentes ao projeto estão relacionados com equidade, com inclusão e que a sua “maneira de estar na docência é tentar esbater as desigualdades” (DB). Assim, foi tomada a decisão de escolher duas turmas de 7.º ano com alunos “com muitas dificuldades” (DB), sendo esta a “característica que é mais uniforme relativamente aos alunos” (DB). As turmas escolhidas para a experiência envolveram, então, alunos que “apresentam essas dificuldades não só do ponto de vista do conhecimento, das competências ao nível do que são conhecimentos científicos de determinadas disciplinas, mas sobretudo ao nível da cidadania, das questões sociais.”, incluídos num “ciclo de ensino em que normalmente tínhamos mais insucesso” (DB).

Assim, poderemos perceber que o insucesso escolar tenderá a ser um facilitador de adesão à implementação de experiências de AFC.

### ***1.3 Forma de adesão à AFC***

O projeto de AFC com as duas turmas de 7.º ano na Escola B surgiu por orientação da legislação em vigor, a qual impulsionou a reflexão por parte do diretor e dos órgãos de gestão intermédia acerca da forma como se deveria implementar na escola uma experiência nesse âmbito. A escola não participara no projeto-piloto de 2017-2018, nem decidira entrar no ano subsequente, tendo tomado a decisão de implementação da experiência para o ano letivo de

2019-2020, pois “depois no segundo ano, então, depois de termos realizado durante um ano um conjunto de reflexões nomeadamente em sede de conselho pedagógico estabelecemos, portanto, uma experiência” (DB).

Parece, assim, ter havido um efeito na organização escolar sob a pressão da legislação publicada, pois a reflexão interior da escola e a mudança evidenciada surge por consequência do Decreto-Lei.

No processo de implementação, foi declarado não ter havido apoio por parte do Ministério da Educação (ME), tendo o diretor apenas assistido a parte de um encontro relativo à temática da AFC, organizado pelo ME, ação que não teve impacto na formação, no apoio da implementação do projeto na escola. O apoio terá sido prestado pela pareceria externa que a escola mantém com instituições de formação, nomeadamente o Centro de Formação e duas Universidades. O diretor da escola partilhou que tinha “um leque substancial de professores que fez muitíssima formação sobre a flexibilidade curricular”, sendo que a ideia inicial seria que “no final do primeiro ano (da experiência da escola) houvesse uma partilha alargada” a outros professores da escola, o que não acabou por acontecer devido à situação pandémica.

De acordo com o diretor, a experiência com as duas turmas foi encarada com um primeiro passo, até porque “isto é um bocadinho para se ir fazendo...” (DB).

Aquando do planeamento da experiência, o diretor percebeu que não detém autonomia suficiente para poder decidir como entender a flexibilidade curricular com grupos de alunos, sendo que as decisões são tomadas, então, em função de uma logística possível:

Então e como era em trabalho de projeto e não tinha horas para tudo por causa daquelas 3 horas que ficam a mais.... Deu-se a coincidência da língua estrangeira Francês era muito mais fácil formar o conselho de turma, porque se fosse um professor de Francês e outro de Espanhol já não dava...(DB)

Pelo testemunho do diretor, um outro aspeto que é possível perceber relativo ao processo de adesão está relacionado com a forma como pais e alunos foram sensibilizados para os benefícios em participarem na experiência. Na perspetiva do diretor, ainda que pais e alunos possam ser um obstáculo à implementação de experiências pedagógicas e curriculares, havendo uma relação de confiança e uma positiva comunicação entre escola-família, será possível implementar novos projetos com a confiança dos alunos e dos pais.

No âmbito desta investigação, foi também aplicado um questionário aos professores que implementaram a experiência com as duas turmas do 7.ºano da Escola B. Os resultados referentes ao envolvimento/participação dos professores auscultados por questionário constam das seguintes Figuras:

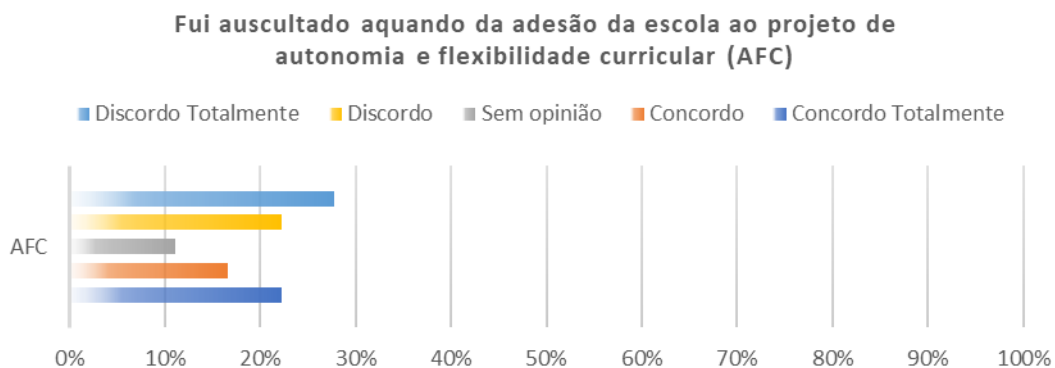


Figura 1: Forma de adesão à AFC – parte I

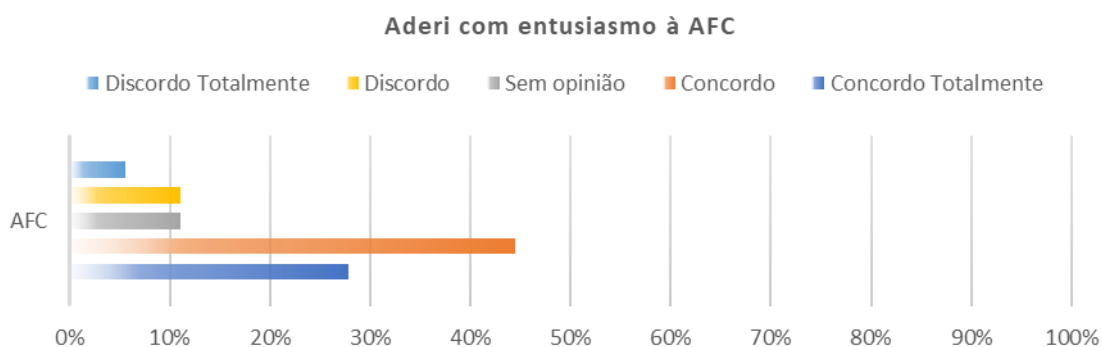


Figura 2: Forma de adesão à AFC – parte II

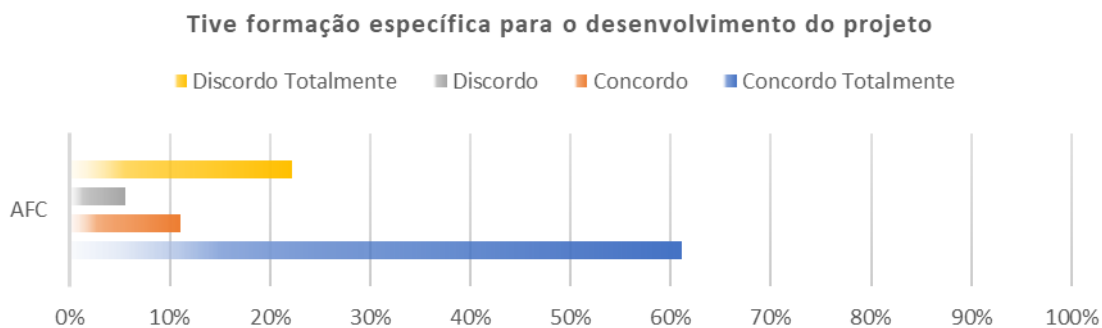


Figura 3: Forma de adesão à AFC – parte III

#### Tenho apoio/accompanhamento especializado no desenvolvimento do projeto

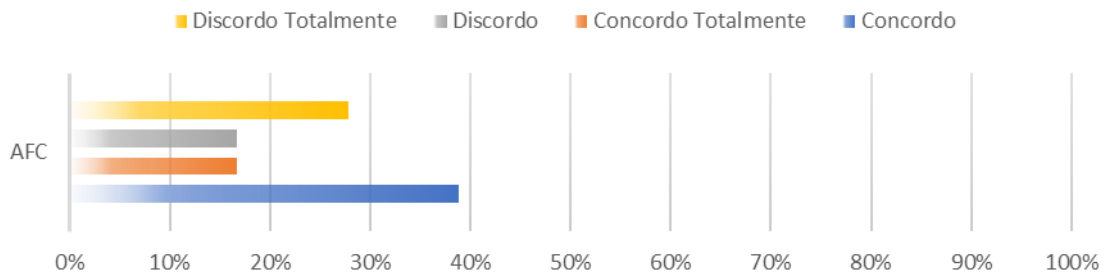


Figura 4: Forma de adesão à AFC – parte IV

#### Participo da tomada de decisão sobre as medidas que vão sendo adotadas

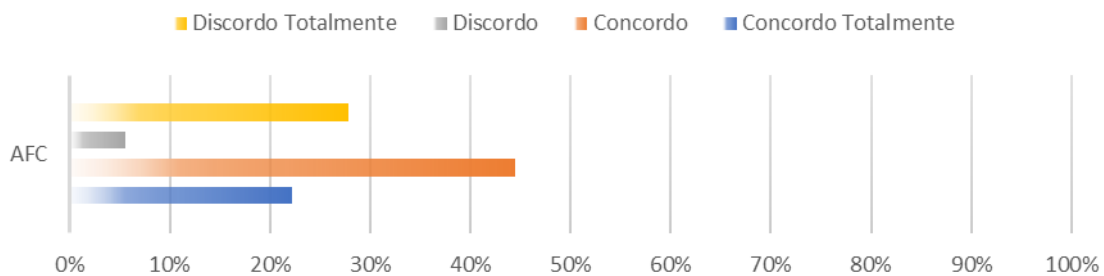


Figura 5: Forma de adesão à AFC – parte V

#### Reconheço que este projeto é necessário para as aprendizagens dos alunos

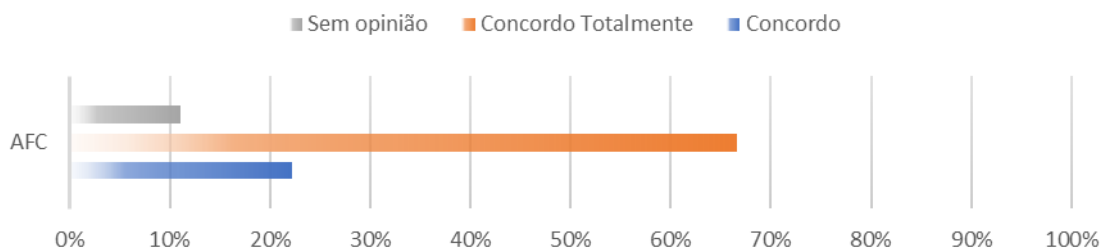


Figura 6: Forma de adesão à AFC – parte VI

De acordo com a opinião expressa pelos professores, pode-se depreender que a adesão à AFC foi vivida com entusiasmo por cerca de 72% dos professores, ainda que 17% de professores demonstrem não ter sentido esse entusiasmo. De notar que cerca de 90% dos professores auscultados reconhecem que o projeto é necessário para as aprendizagens dos alunos. No

entanto, as opiniões relativas ao envolvimento e ao apoio na implementação da AFC parecem evidenciar aspetos a melhorar, atendendo que 50% dos professores auscultados indicam que não foram auscultados aquando da adesão da escola à AFC e que 40% apontam que não tiveram apoio/acompanhamento especializado no desenvolvimento do projeto, ainda que 72% dos professores indiquem ter tido formação específica para o desenvolvimento do projeto. Esta situação parece demonstrar que, ainda que a maioria dos professores refira que tivesse tido formação inicial para a implementação da AFC, parece não ter sido assegurado o apoio sustentado ao longo do processo de implementação. De notar ainda que 34% (28% - Discordo Totalmente) dos professores consideram não ter participado da tomada de decisão sobre as medidas que foram sendo adotadas.

Em síntese, uma orientação de mudança por decreto (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) parece não ter tido um efeito, pelo menos significativo, na organização e na ação educativa das escolas do nosso estudo.

Este quadro-geral parece ir ao encontro da tese defendida de que *as mudanças não se fazem por decreto* (Crozier, 1979), até porque “não conseguem chegar aos actores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas” (Vicente, 2004, pp. 103-104). Nenhuma regra geral, nenhum princípio universal virão guiar a mudança. Como uma ação política, a ação de mudança poderá alimentar-se de princípios e de valores de alcance geral, não sendo, todavia, unicamente esses valores que a justificam e a legitimam, mas antes a sua capacidade de transformar efetivamente no sentido desejado a estruturação do sistema de atores em questão (Friedberg, 1995). Sem esta perspetiva de contexto, a mudança será uma *não-mudança* (id. Ibid.). As reformas centralizadas, *top-down*, como aludimos na primeira parte deste estudo, não têm impactos significativos na organização escolar, caso não estejam suportadas por uma monitorização de proximidade, uma formação de liderança e professores (Nóvoa, 1988; Barroso, 2001; Sebarroja, 2001; Perrenoud, 2002; Bolívar, 2003; Vicente, 2004; Canário, 2005; Fullan, 2007; Lima, 2011; Hopkins, 2013; Cabral, 2018).

Por outro lado, na experiência com duas turmas da AFC na Escola B, parece não se ter assegurado a existência de “estratégias laterais” (Bolívar, 2017), aquando da implementação do projeto, nem se ter assegurado a existência de uma “capacitação interna”, fundamental no processo da mudança (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Schleicher, 2018).

Será fulcral que um dos princípios da mudança assegure o desenvolvimento da “capacitação interna” (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Schleicher, 2018; Bolívar, 2017), a par de uma “capacitação lateral”, da existência de “estratégias laterais” (Sebarroja, 2001; Hargreaves e Fink, 2007; Hopkins, 2007; Vicente, 2004; Bolívar, 2017; Stoll, 2009; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

No capítulo relacionado com a Dimensão “Inovação curricular e organizacional”, iremos desenvolver a apresentação e discussão de resultados relativos aos obstáculos à inovação, fatores promotores de inovação e áreas a mudar, resultados aferidos a partir das entrevistas aos diretores e das perguntas abertas a professores e a alunos.

De seguida, debruçar-nos-emos sobre a apresentação e discussão dos resultados relativos às dimensões “Organização escolar”, “Efeitos da ação educativa” e “Melhoria contínua da organização”, a partir das opiniões dos diretores, professores e alunos.

## **2. Gramática Escolar (cultura organizacional de ensino)**

Nesta dimensão, serão apresentados os resultados, de acordo com as seguintes categorias: planeamento da ação educativa; envolvimento/participação; organização escolar; modos de trabalho docente; planeamento curricular/currículo; organização do trabalho dos alunos; modos de ensinar e fazer aprender; avaliação das aprendizagens.

### ***2.1 Planeamento da ação educativa – nível institucional***

A partir da consulta de documentos de planeamento da ação educativa ao nível da organização das escolas A e B, eis de que forma a legislação - Decreto-Lei nº 55/2018 -, estava explanada, aquando da consulta, nos referidos documento das escolas do nosso estudo.

#### **Escola A**

- “Projeto Educativo de escola”: não apresentava qualquer referência ao Decreto-Lei
- “Organização e Gestão Curricular” do agrupamento: apresentava referência ao Decreto-Lei

## Escola B

- “Projeto Educativo de escola”: apresentava referência ao Decreto-Lei
- “Plano plurianual de melhoria 18-21” do agrupamento: apresentava referência ao Decreto-Lei

Para o estudo dos textos, procedeu-se a uma análise comparativa entre os quatro documentos das escolas e o Decreto-Lei nº55/2018, verificando-se o número de vezes que surge repetida uma determinada palavra. As palavras foram selecionadas, tendo em conta os princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular, emanados do Decreto-Lei nº 55/2108. A Figura 7 ilustra esses dados comparados.

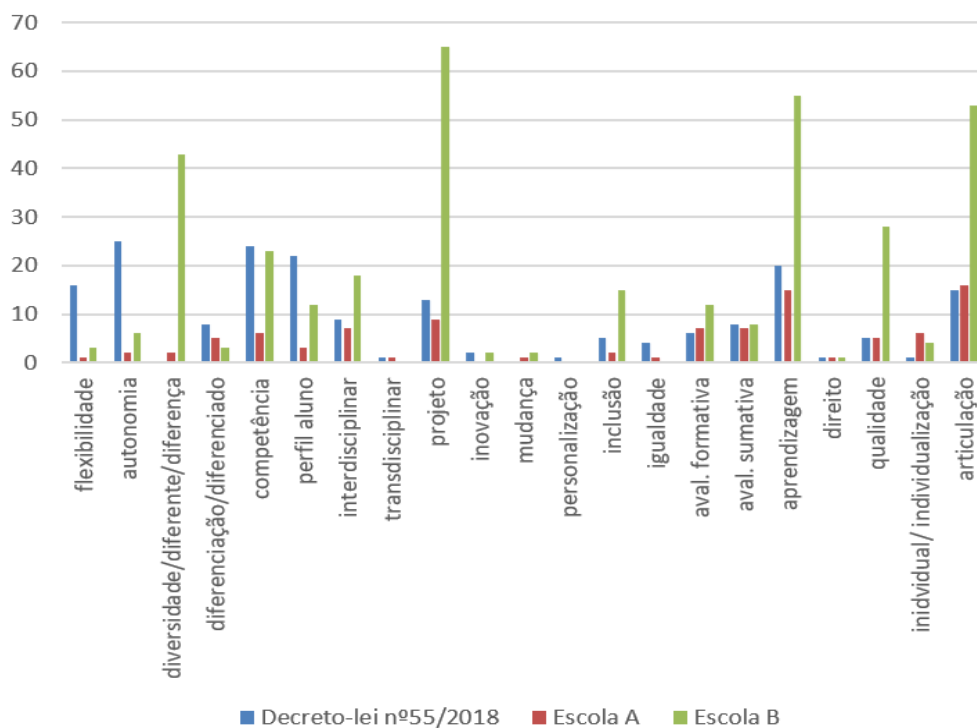


Figura 7: Princípios da AFC nos documentos de planeamento da ação educativa das organizações

Analisando estes dados, a Escola B parece ter uma focalização da sua ação educativa na implementação de projetos, na articulação curricular, na preocupação com a aprendizagem de qualidade e com a diversidade. Situação que se poderá eventualmente explicar por se tratar de uma escola com resultados académicos baixos e de contexto social e cultural desfavorecido.

Na Escola A, não parece haver um foco especial relacionado com os princípios da AFC, o que se poderá justificar pelo facto de se tratar de uma escola com resultados académicos elevados, não percecionando uma razão para alteração das suas práticas educativas.

De notar, ainda, que *flexibilidade, autonomia, perfil do aluno, diferenciação/diferenciado* surgem mais visivelmente no Decreto-Lei e não tanto nos documentos estratégicos das escolas, o que poderá significar que os conceitos não estão ainda apropriados na prática e na cultura das escolas.

A partir das entrevistas aos diretores, pudemos evidenciar que a experiência das duas turmas de 7.º ano da Escola B não implicou mudanças (apenas reajustes) nos documentos estruturantes da ação educativa, uma vez que, por um lado, “a filosofia do nosso projeto educativo é inerente, nós estávamos a meio da mudança... a filosofia está em articulação com o próprio projeto TEIP, houve reestruturação do plano de melhoria TEIP sim, de forma a poder haver esta articulação e correlação com aquilo que estamos a fazer” (DB) e, por outro lado, o Projeto Educativo “sofreu uma lavagem em função daquilo que já eram as nossas perceções da educação, ao fim e ao cabo, digamos que se antigamente eram mais de cariz reivindicativo, aquilo que era um projeto reivindicativo e com sentido prospetivo neste momento tornar-se-á mais realista a sua consecução, porque a lei nos dá essas possibilidades” (DB).

Assim, na Escola B, as recentes orientações legais relativas à AFC parecem apresentar-se como uma possibilidade para um *plano das orientações para a ação* e não tanto, pelo menos para já, como um *plano da ação organizacional* (Lima, 2020).

Relativamente à Escola A, é possível verificar que não houve mudanças estruturais nos documentos, tendo sido mantida uma “matriz curricular tradicional” (DA), até porque “é quase impossível com os tempos que nos são dados superiormente definir uma matriz decente. (...) Eu acho que os miúdos têm muitas aulas, mas têm muitas aulas divididas em muitas disciplinas (...)” (DA). Os documentos estratégicos de planeamento da escola são elaborados essencialmente pelos elementos do Conselho Pedagógico, uma vez que, ainda que “sempre ouvindo antes os professores” (DA), estas sugestões dos professores “são sempre pouquíssimas” (DA). O Conselho Pedagógico é descrito como “uma equipa pequena que manda isto para a frente, não é...” (DA).

Em síntese, as orientações legais do Decreto-Lei nº 55/2018 não implicaram uma relevante mudança nos documentos estratégicos da organização nas escolas do nosso estudo, apenas referências num processo formal. Se entendermos que os documentos de planeamento da ação educativa ilustram o caminho a seguir por toda uma comunidade educativa, poderemos, então, perceber que esse caminho não é revestido pelos princípios do Decreto-Lei. Na verdade, o caminho da mudança faz-se pelas pessoas em interação, pelos seus interesses, interações, culturas (Crozier, 1979; Friedberg, 1995; Lima, 201).

Por outro lado, os testemunhos dos diretores parecem evidenciar o afastamento entre os documentos e a prática escolar dos atores escolares. Documentos realizados por um restrito grupo de professores que servem essencialmente uma cultura formal, burocrática, institucionalizada, cumprindo as leis, as normas que lhes possibilitem legitimar a sua sobrevivência (Alves, 1999).

## ***2.2 Envolvimento/participação***

Apresentaremos, de seguida, os resultados relativos à forma como professores e alunos sentem ser envolvidos nos projetos e nas decisões da escola, na forma como participam das decisões relativas à sua escola.

### ***2.2.1 Professores***

Começaremos pela visão dos professores das escolas A e B. De notar que os resultados desta categoria relativos aos professores da escola B que participaram na AFC encontram-se na dimensão categoria “posicionamento da escola face à AFC – forma de adesão”.

As Figuras que se seguem ilustram os dados relativos ao envolvimento/participação dos professores das Escolas A e B.

**Reconheço ser necessário, para a qualidade das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento de novos projetos/propostas**

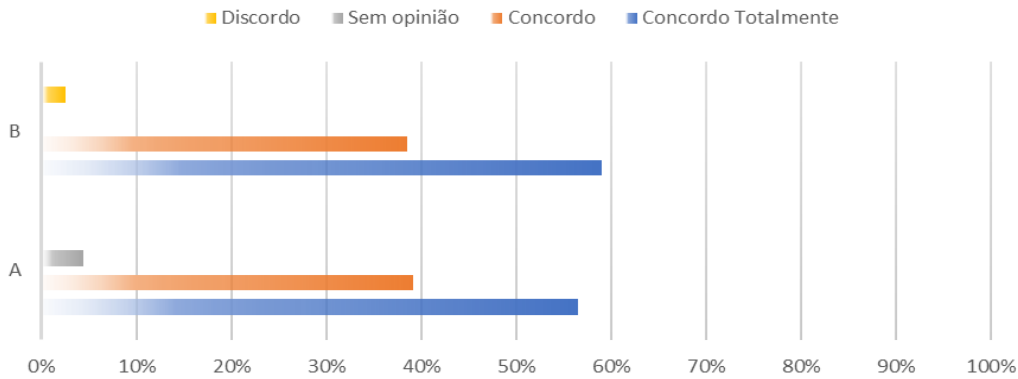


Figura 8: Envolvimento/participação – professores – parte I

**Adiro com entusiasmo a novos projetos/propostas**

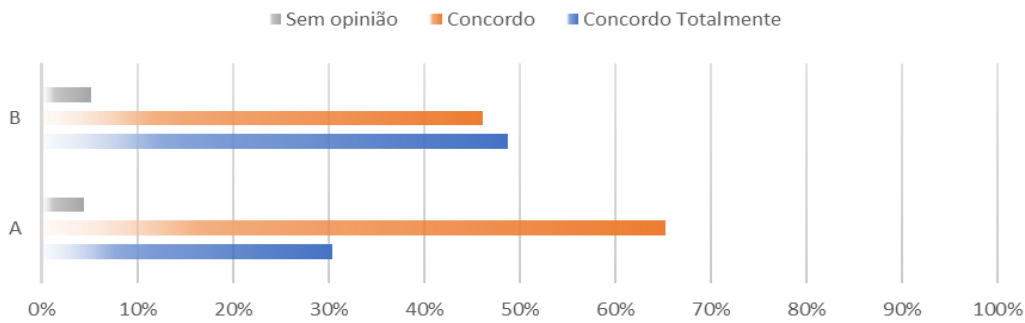


Figura 9: Envolvimento/participação – professores – parte II

**Sou auscultado quando da adesão da escola a novos projetos/propostas**

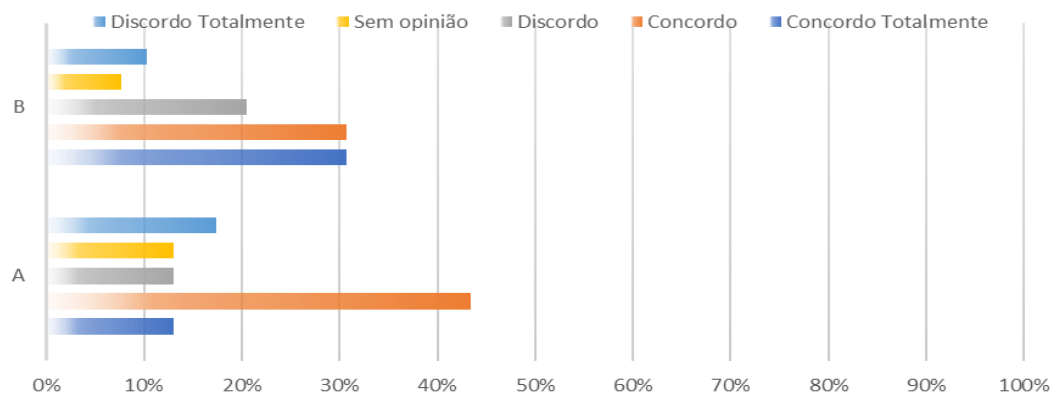


Figura 10: Envolvimento/participação – professores – parte III

**Participo da tomada de decisão sobre as medidas que vão sendo adotadas**

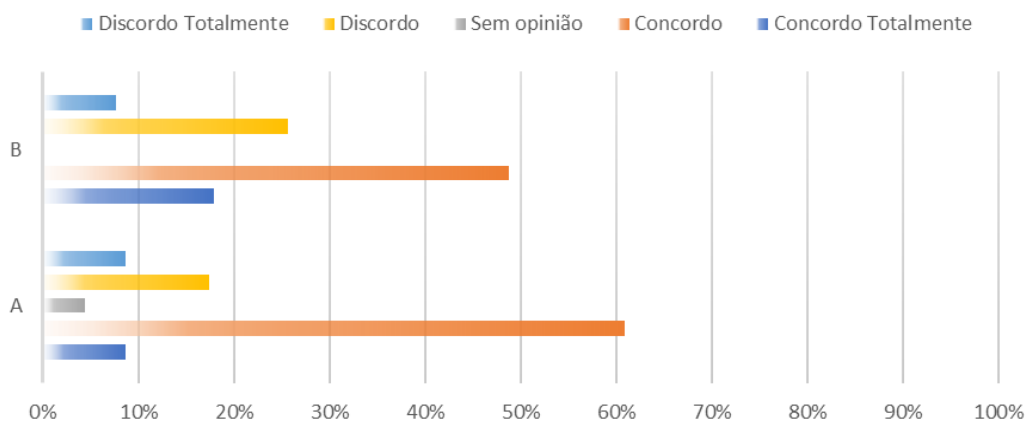


Figura 11: Envolvimento/participação – professores – parte IV

**Tenho formação específica aquando do desenvolvimento de novos projetos/propostas**

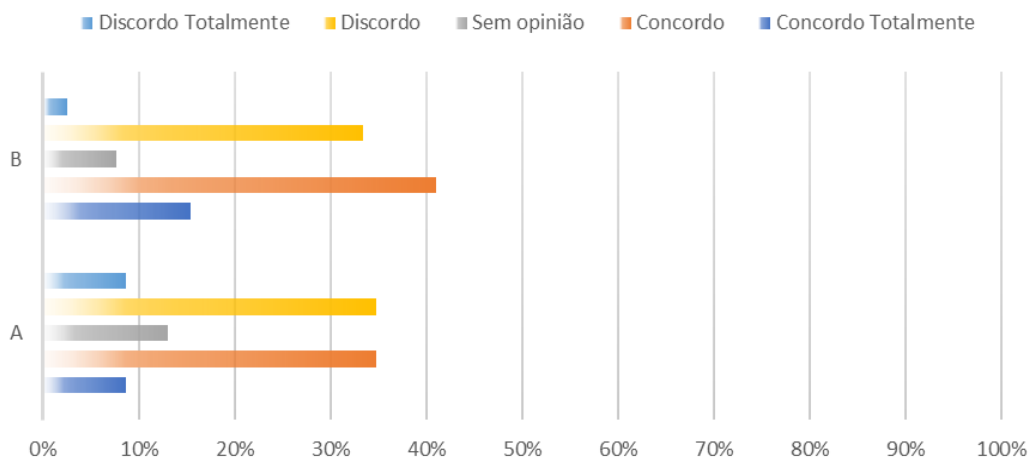


Figura 12: Envolvimento/participação – professores – parte V

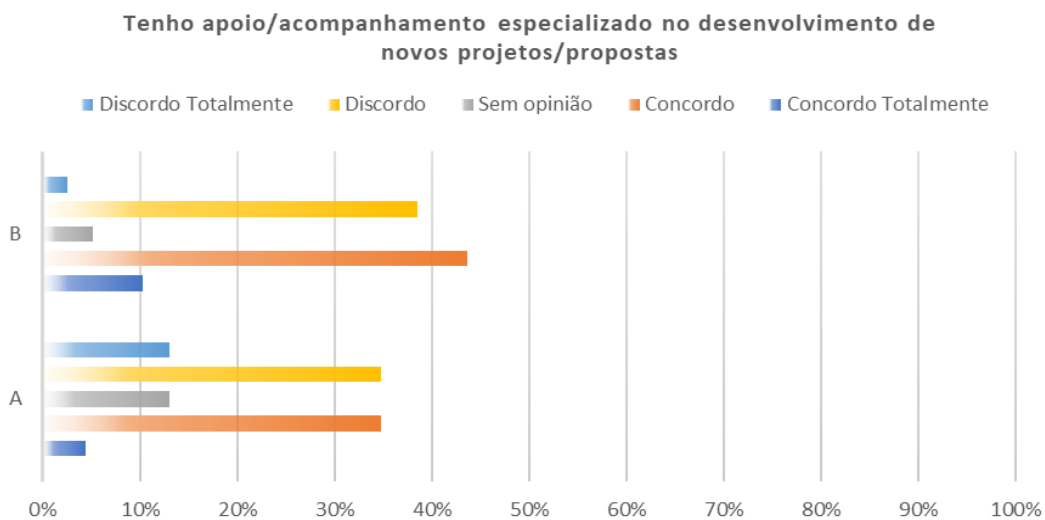


Figura 13: *Envolvimento/participação – professores – parte VI*

A partir dos dados das Figuras, poderemos evidenciar que a esmagadora maioria dos professores inquiridos reconhece ser necessário, para a qualidade das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento de novos projetos/propostas e manifestam muito claramente, também, entusiasmo na adesão a novos projetos/propostas.

Todavia, um número significativo de docentes (30% na Escola A e 31% na Escola B) considera que não é auscultado aquando da adesão da escola a novos projetos/propostas e que não participa da tomada de decisão sobre as medidas que vão sendo adotadas (26% na Escola A e 34% na Escola B).

Relativamente à formação e ao apoio especializado aquando da implementação de novos projetos, os professores manifestam não ter a formação nem o apoio necessários, pois, por um lado, 44% de professores da Escola A e 36% da Escola B afirmam não ter formação específica aquando do desenvolvimento de novos projetos/propostas, por outro lado, 48% da Escola A e 41% de professores da Escola B referem não ter apoio/acompanhamento especializado no desenvolvimento de novos projetos/propostas.

Apesar da vontade e ânimo demonstrados pelos professores do nosso estudo na implementação de novos projetos, não parece ser, ainda, o professor um “produtor local e de inovações e mudanças”, mas antes um “consumidor local de reformas distribuídas pela administração central” (Campos, 1992, p.53).

Parece continuar a existir, atualmente, o constatado já por Pacheco (2006) e Alonso (2001) - uma falta de coordenação entre a inovação curricular *decretada*, a autonomia e gestão das escolas e o modelo de formação de professores. Fernandes (2005), a propósito do insucesso da Reforma da Gestão Flexível do Currículo de 2001, lembrava que um impacto significativo nas práticas escolares implica que, entre outros fatores, as escolas e os professores sejam apoiados de forma mais sistemática e continuada na implementação das inovações curriculares (através, por exemplo, da integração de novas figuras nas escolas que apoiassem e acompanhassem os projetos em curso nas escolas), o que parece não estar a acontecer nesta recente tentativa de reforma educativa em Portugal – Flexibilidade e Autonomia Curricular (2018).

A partir dos dados do nosso estudo, parecem não ter sido, pelo menos aprofundadamente, seguidas as recomendações do Conselho Nacional de Educação (2018) e do Relatório de Cosme (2018), as quais referiam a importância de se garantir uma monitorização de proximidade, sustentada na formação de professores, diretores e assistentes operacionais, que fosse perspectivada como um real motor de apoio à gestão e desenvolvimento curricular. A formação científico-pedagógica dos professores deveria decorrer de necessidades emergentes das práticas docentes e promover hábitos de reflexão sobre a profissão, em dinâmicas de cooperação e de partilha.

A mudança da escola dependerá da capacitação interna, do envolvimento, do compromisso, da ação e da autoria dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Bolívar, 2012; Hargreaves & Fink, 2007).

### 2.2.2 Alunos

Os alunos foram também auscultados relativamente à forma como avaliam o seu envolvimento/participação na escola. As Figuras abaixo apresentam os dados.

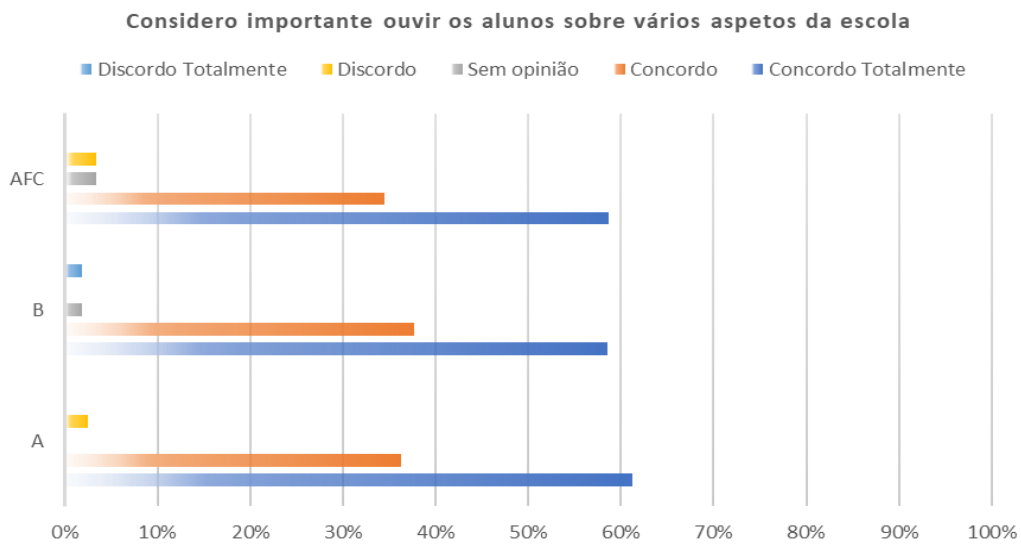


Figura 14: Envolvimento/participação – alunos – parte I

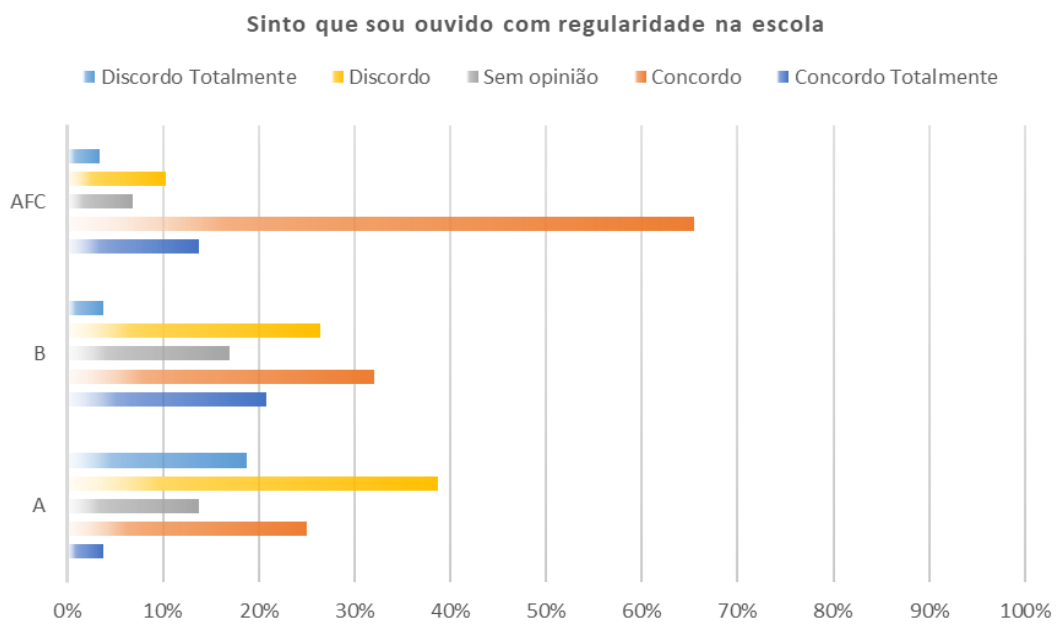


Figura 15: Envolvimento/participação – alunos – parte II

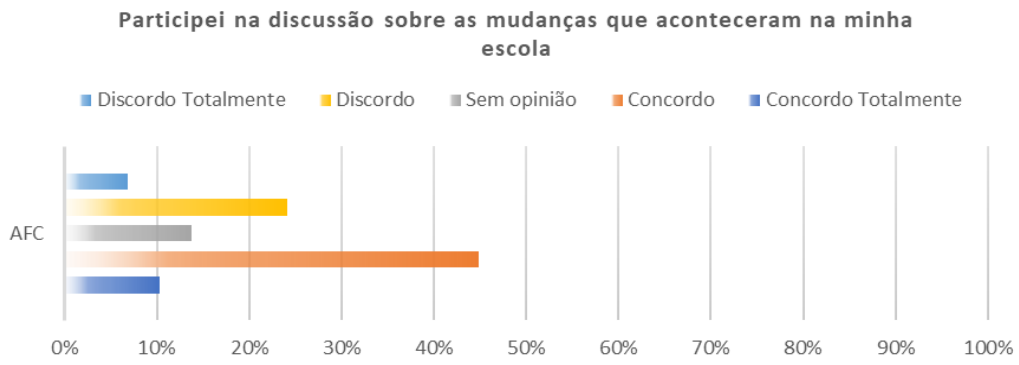


Figura 16: Envolvimento/participação – alunos – parte III

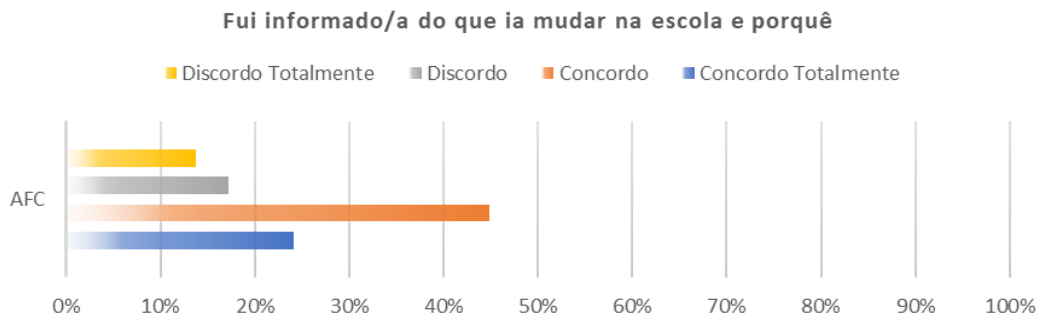


Figura 17: Envolvimento/participação – alunos – parte IV

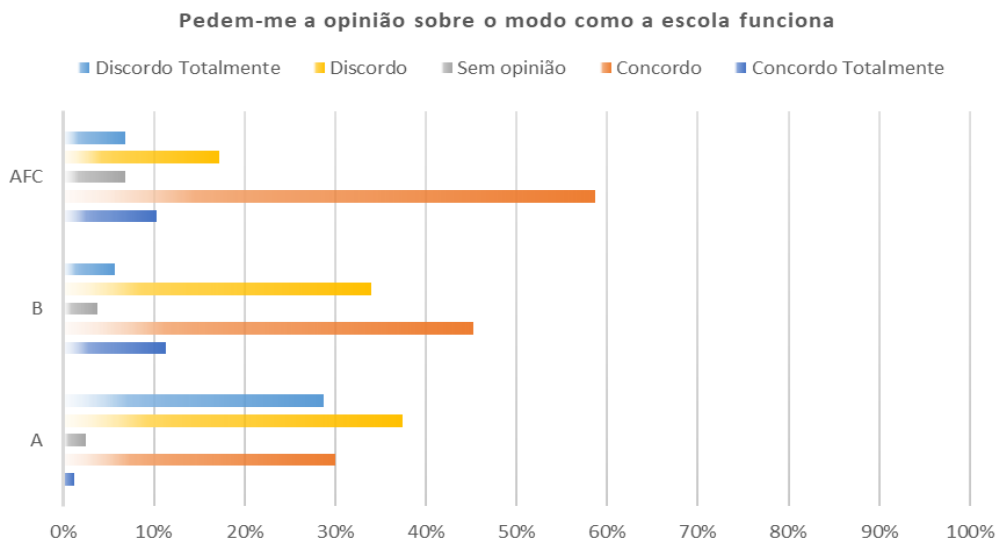


Figura 18: Envolvimento/participação – alunos – parte V

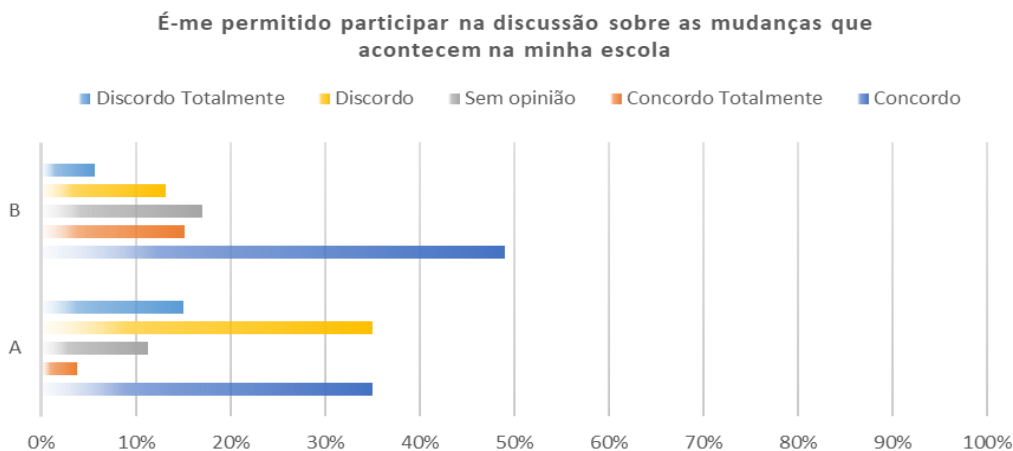


Figura 19: Envolvimento/participação – alunos – parte VI

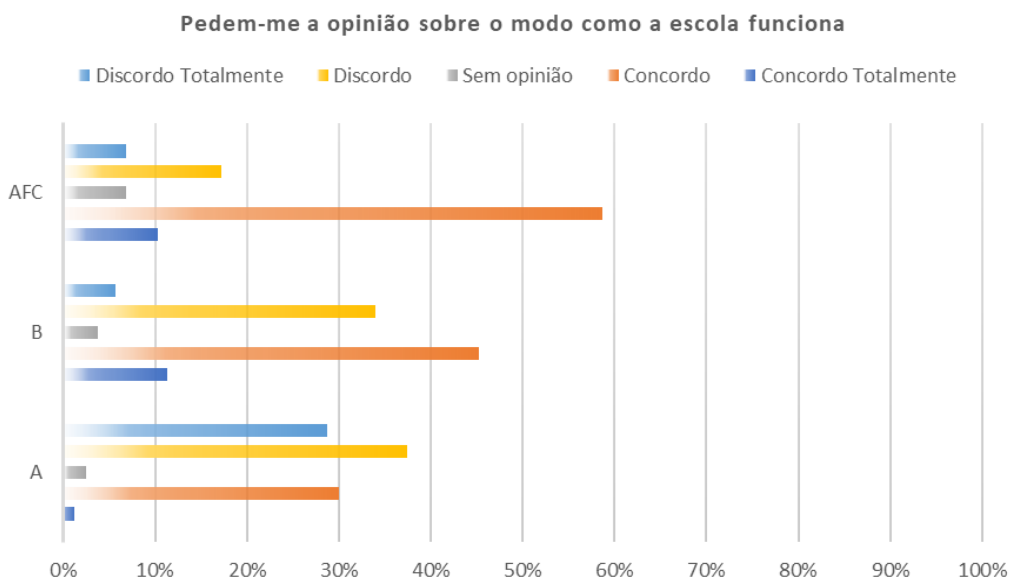


Figura 20: Envolvimento/participação – alunos – parte VII

No que diz respeito ao envolvimento/participação dos alunos na escola, a esmagadora maioria das opiniões dos discentes auscultados demonstra que considera ser importante ouvir os alunos sobre vários aspetos da escola: AFC – 93% (59% Concordo totalmente); Escola A – 97% (61% Concordo totalmente); Escola B – 96% (58% Concordo totalmente).

Estes resultados parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de mudança, de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004), Teixeira (2010) e Baptista (2016).

Todavia, nem todos os grupos de alunos consideram que são ouvidos com regularidade na escola. A esmagadora maioria dos alunos da AFC refere ser ouvida com regularidade na escola (80%), a maioria dos alunos da escola B (53%) aponta o mesmo, ainda que os alunos da escola A demonstrem não ser ouvidos com regularidade. Na verdade, 58% (19% Discordo Totalmente) dos alunos da Escola A são da opinião de que não são ouvidos com regularidade.

Surgem, ainda, relevantes diferenças nos grupos de alunos quando questionados sobre a forma da sua participação na escola.

Assim, a maioria dos alunos da AFC afirmam que participaram na discussão sobre as mudanças que aconteceram na escola (55%), que foram informados do que ia mudar na escola e porquê (69%) e que lhes pedem opinião sobre o modo com a escola funciona (69%).

Os alunos da Escola B manifestam que lhes é pedido opinião sobre o modo como a escola funciona (56%) e que lhes é permitido participar na discussão sobre as mudanças que acontecem na escola (64%).

Ao contrário, os alunos da Escola A manifestam que não lhes é pedido opinião sobre o modo como a escola funciona (60%, com 29% de Discordo Totalmente) e que não lhes é permitido participar na discussão sobre as mudanças que acontecem na escola (50%).

O questionário aos alunos permitia que os mesmos pudessem acrescentar “comentários/sugestões” às respostas que iam dando. Nesta temática do envolvimento, um dos alunos da Escola A refere que “Até hoje, desde que frequento esta escola, nunca me foram postas perguntas nem a recolha da opinião dos alunos sobre os aspetos a melhorar na escola” (AA1217) e um outro aluno da mesma escola acrescenta que

Penso que parte do motivo pelo qual participo em discussões sobre mudanças na escola e sou ouvida com regularidade é por pertencer ao Conselho Geral e representar os alunos. Julgo que com os restantes alunos não acontecerá exatamente o mesmo e não me parece que sejam ouvidos com frequência, nem as suas opiniões levadas tão em conta. (AA1235)

De notar que, ainda que o grupo de alunos da AFC apresente um nível de participação mais elevada, surge, todavia, um registo desse grupo de alunos assinalando o seguinte: “acho que seria bom conversar mais com os alunos” (AAFC814).

Os dados parecem demonstrar uma tendência de menos participação dos alunos da Escola A, comparativamente com os da Escola B. De notar que os valores mais altos de participação e envolvimento surgem no grupo de alunos da AFC, o que poderá sugerir que projetos de flexibilização curricular poderão ter impacto na forma como os alunos se sentem envolvidos na ação educativa.

Na verdade, no normativo da AFC (Decreto-Lei nº 55/2018), surgem orientações relativas ao envolvimento dos alunos, tais como “(...) em diálogo com os alunos (...)” (Preâmbulo), “(...) valorizando o papel dos alunos enquanto autores (...)” (Preâmbulo), “As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem” (número 6, art. 19.º), bem como “na intervenção cívica, privilegiando a livre iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural” (ponto 4, art. 21.º).

Urquhart (2001) refere as profundas vantagens no processo de auscultação dos discentes no processo de melhoria dos sistemas escolares, afirmando que as evidências demonstram que a atenção respeitosa para com aquilo que os alunos dizem está correlacionada com um melhor desempenho no processo de aprendizagem, sendo assim fulcral tomar seriamente em conta a auscultação dos alunos e usá-la como base de uma agenda prática para a melhoria da escola. Como lembra Perrenoud (1995), urge que crianças e adolescentes não sejam reduzidos ao seu papel de alunos, no sentido de mais nada fazerem do que se prepararem para o seu futuro de adultos, mas, antes, serem incluídos no processo de ensino-aprendizagem, apresentando um papel ativo, interventivo no seu processo de escolarização.

Todavia, tendo em conta os resultados do nosso estudo, nomeadamente os resultados da Escola A, o sistema educativo português parece continuar a não garantir a participação e o envolvimento dos alunos na organização escolar (Baptista, 2016). Estes resultados parecem indicar que os diretores e professores percecionam os discentes como pouco capazes de refletir sobre os assuntos escolares, “considerados como imaturos, irresponsáveis, incapazes de gerirem a sua própria vida” (Perrenoud, 1995, p. 119). Na ótica de Rudduck e Flutter (2000), esta forma de encarar os alunos ajuda a justificar a tradicional exclusão dos jovens do processo de consulta, de auscultação, “This traditional exclusion of young people from the consultative process, this bracketing out of their voice, is founded upon an outdate view of

childhood which fails to acknowledge children’s capacity to reflect on issues affecting their lives.”<sup>1</sup> (Rudduck e Flutter, 2000, p. 86).

O facto de a Escola A apresentar níveis baixos no envolvimento e participação dos alunos na escola poderá estar relacionado com o facto de se tratar de uma escola com resultados académicos elevados, com uma excelente posição nos *rankings* escolares, o que poderá indiciar que o foco deste tipo de escolas está na preparação de alunos para a realização de exames, descurando outras práticas educativas. Os resultados relativos às categorias “avaliação das aprendizagens”, “áreas a melhorar” e “visão dos alunos sobre a escola” ajudam a consolidar esta tendência, a de que escolas com posições elevadas nos *rankings* poderão estar a focar em demasia as práticas escolares na preparação para exames, desconsiderando práticas que desenvolvam o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Não haverá, porventura, ainda estudos que corroborem esta eventual dissonância entre a prática de preparação para exames e o desenvolvimento do PASEO nas escolas portuguesas. De notar, todavia, que apenas em julho de 2021 foi emanado um documento normativo de alinhamento e de coerência geral de orientações curriculares e de avaliação – Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021, o qual procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Neste Despacho, é legislado que se constituem como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os seguintes documentos curriculares: o PASEO; as Aprendizagens Essenciais; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável. Poderá vir a ser este alinhamento entre os referenciais curriculares (incluindo o PASEO) e a avaliação externa um caminho que altere a situação das práticas escolares centradas na preparação de exames focada apenas nos conteúdos disciplinares?

---

<sup>1</sup> “Esta tradicional exclusão dos jovens do processo consultivo, esta negligência das suas vozes assenta numa conceção obsoleta da infância, a qual não reconhece às crianças a capacidade de refletir acerca das questões que afetam as suas vidas.” (N do T.)

### 2.3 Estruturas de coordenação e medidas organizacionais

Nesta categoria, serão apresentados e discutidos os resultados relativos à forma como os professores do nosso estudo avaliam as medidas organizacionais adotadas na escola (ex. calendarização, horários, etc.), bem como as estruturas de coordenação da escola.

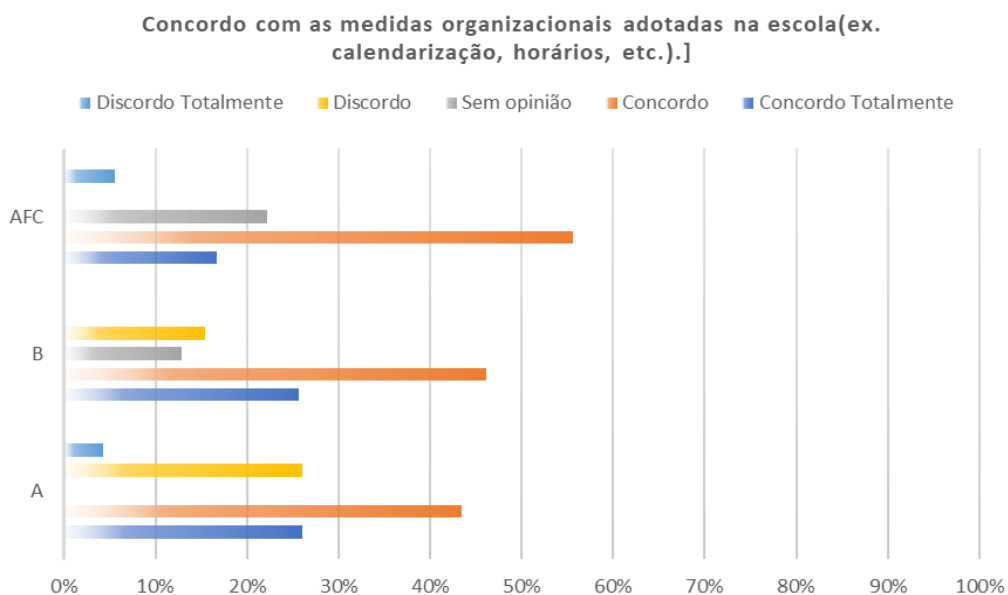


Figura 21: Estruturas de coordenação e medidas organizacionais – professores – parte I

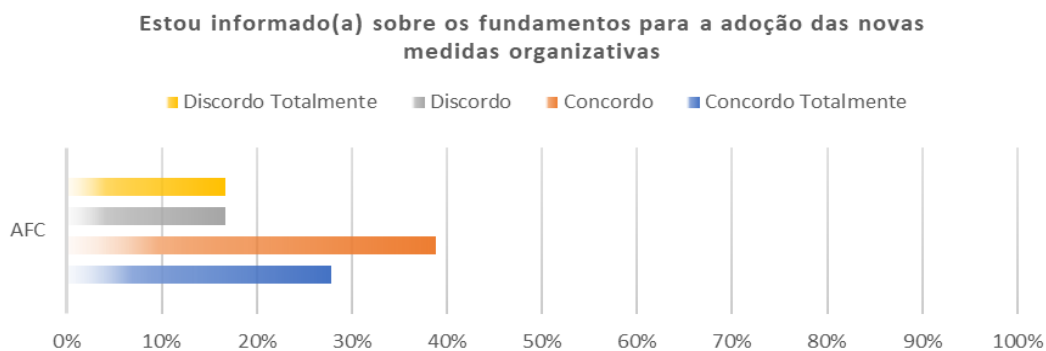


Figura 22: Estruturas de coordenação e medidas organizacionais – professores – parte II

A partir destas Figuras, poderemos perceber que, de uma forma geral, os professores concordam com as medidas organizacionais adotadas nas suas escolas, ainda que haja

professores que discordem das mesmas: 6% - Discordo Totalmente - na AFC; 15% na Escola B; 30% a Escola A. De notar ainda que 22% (AFC) e 15% (Escola B) dos professores manifestam não ter opinião acerca das medidas organizacionais adotadas na escola.

Na AFC, 34% dos professores referem que não estão informados sobre os fundamentos para a adoção das novas medidas organizativas (cf. Figura 22), o que poderá ser relevante, podendo constituir um obstáculo à qualidade da implementação do projeto de flexibilidade curricular das duas turmas do 7.º ano de escolaridade da escola B.

Ainda relativamente aos professores da AFC, a grande maioria avalia positivamente as estruturas de coordenação criadas (cf. Figura 23), ainda que 11% discorde totalmente dessas estruturas e 17% manifeste não ter opinião sobre o assunto.

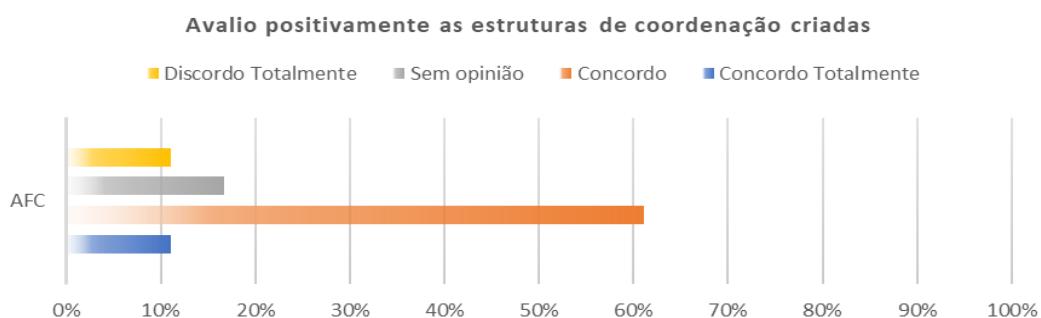


Figura 23: Estruturas de coordenação e medidas organizacionais – professores – parte III

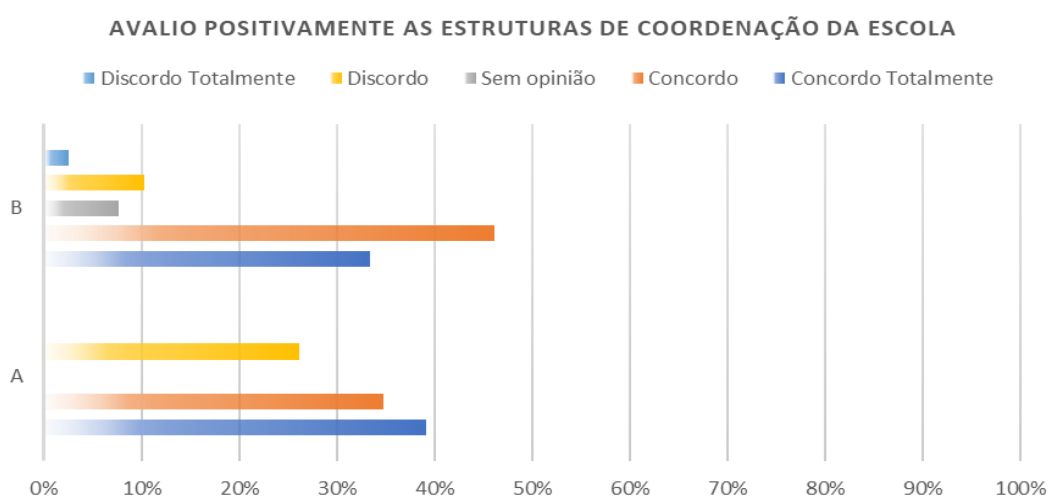


Figura 24: Estruturas de coordenação e medidas organizacionais – professores – parte IV

No que diz respeito à forma como os professores avaliam as estruturas de coordenação da escola, é possível perceber (cf. Figura 24) que a maioria dos professores das Escolas A e B avalia positivamente essas estruturas, ainda que 25% dos professores da Escola A afirmem não avaliar positivamente as estruturas de coordenação da sua organização.

Em síntese, poderemos afirmar que os professores da Escola A manifestam mais descontentamento do que os professores da Escola B no que concerne a organização da escola, ainda que a percepção do diretor da Escola A vá no sentido oposto, pois considera que “a escola é muito organizada, eu acho que isso dá segurança tanto aos professores, a história destas reuniões já está tudo no horário direitinho não há que enganar (...)” (DA). Esta dissonância entre professores e diretor, na Escola A, poderá evidenciar uma ausência de conhecimento aprofundado, de diagnóstico por parte de líderes no que concerne a realidade escolar específica. Por outro lado, poderá indiciar que os líderes não terão a capacidade/formação adequada relativa a processos de organização escolar. Finalmente, poderemos, ainda, estar perante uma situação de diferentes perspectivas (professores  $\neq$  diretor) daquilo que se considera ser uma eficaz organização escolar. A intervenção não é uma decisão pontual, é um processo. Como lembra Friedberg (1995), não será suficiente dar um impulso inicial, será fulcral assegurar uma *pilotagem contínua* que, nomeadamente, construa os circuitos de informação que permitam seguir, interpretar e, se necessário, corrigir a evolução no terreno.

#### ***2.4 Modos de trabalho docente***

Neste momento, focalizaremos a nossa atenção na forma como os professores percecionam o exercício do seu trabalho profissional. Analisaremos a existência de equipas pedagógicas e a forma de trabalho colaborativo existente nos três grupos de professores: AFC, Escola A e Escola B.

Analisaremos, de seguida, as Figuras abaixo relativos a esta categoria.

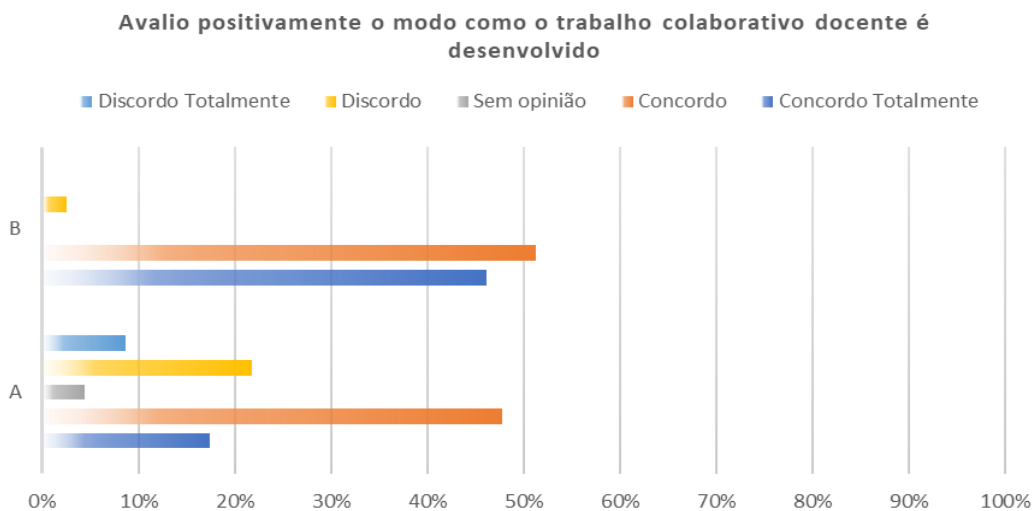


Figura 25: Modos de trabalho docente – professores – parte I

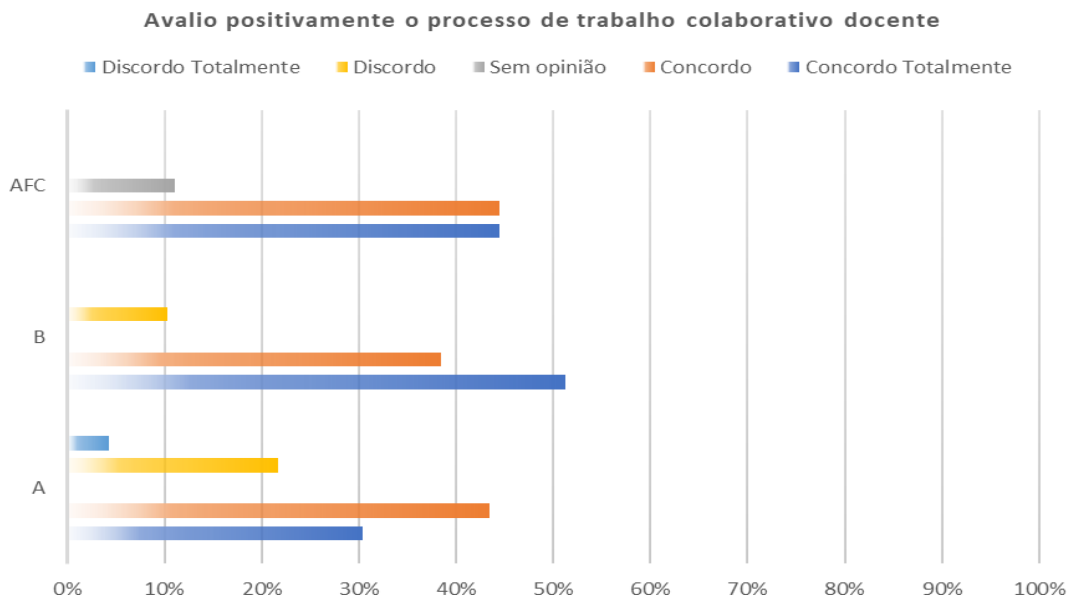


Figura 26: Modos de trabalho docente – professores – parte II

A partir destes dados, é possível verificar que a maioria dos professores avalia positivamente o processo do trabalho colaborativo docente. De notar, todavia, que esta realidade é mais evidente na AFC, na qual não há opiniões negativas relativamente ao trabalho colaborativo, corroborados estes dados, ainda, com o facto de 78% dos professores avaliarem também positivamente o modelo de equipas pedagógicas adotado. De salientar, no entanto, que na Escola A existem 31% de professores que não consideram positivo o trabalho colaborativo entre os docentes.

Vejamos este tópico de forma mais pormenorizada, através dos dados das Figuras que se seguem.

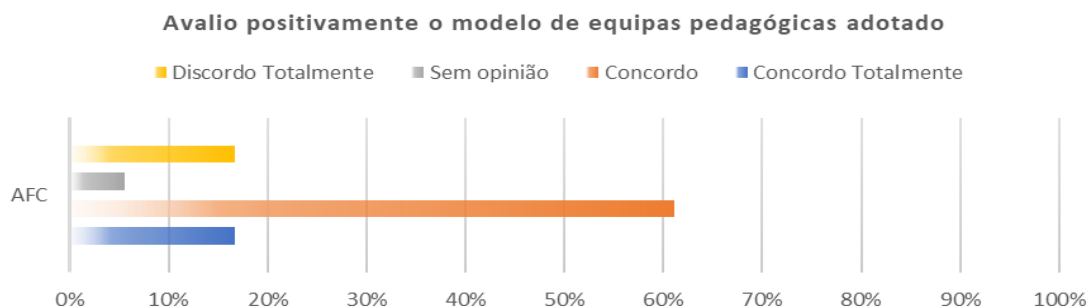


Figura 27: Modos de trabalho docente – professores – parte III

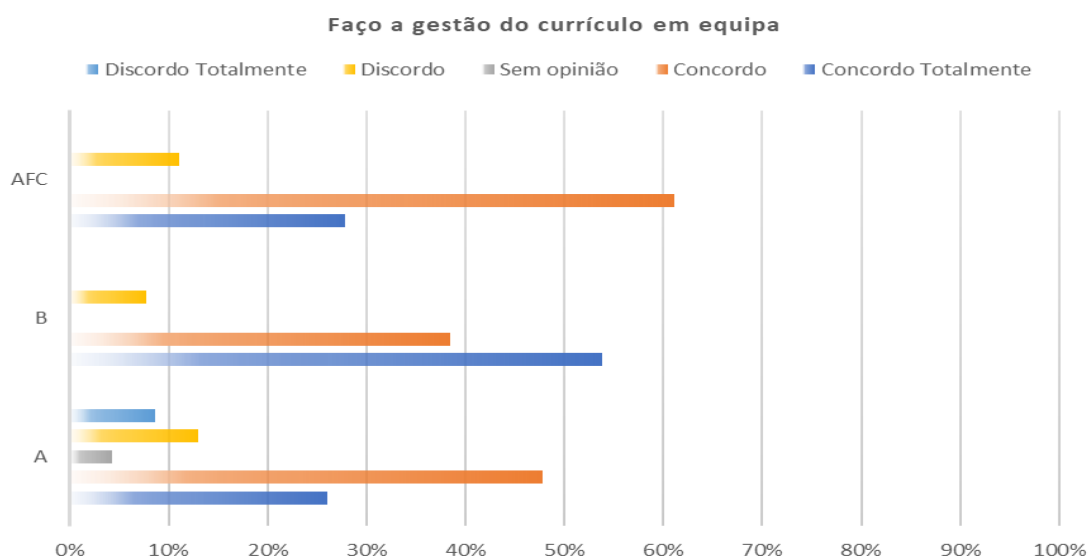


Figura 28: Modos de trabalho docente – professores – parte IV

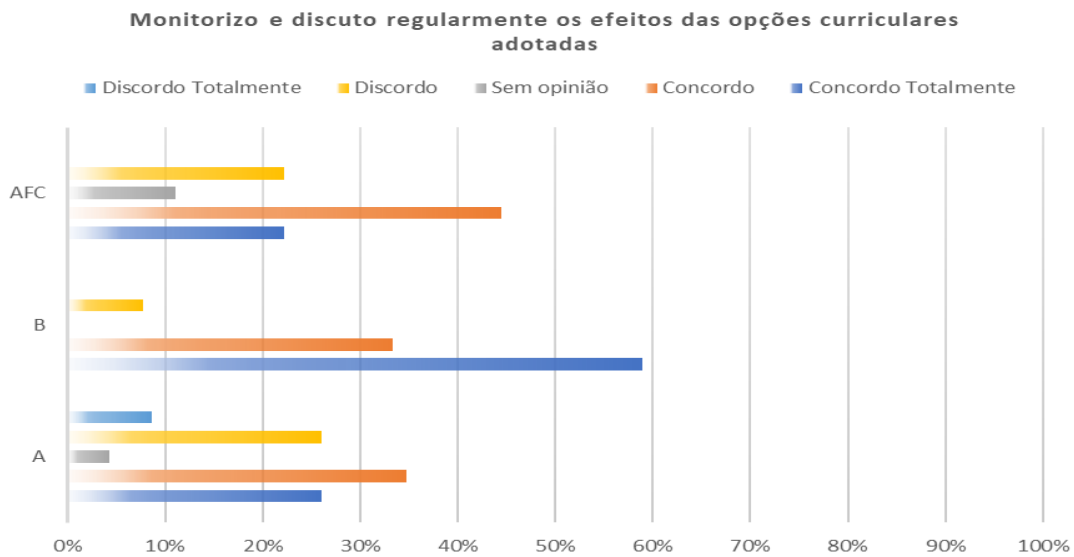


Figura 29: Modos de trabalho docente – professores – parte V

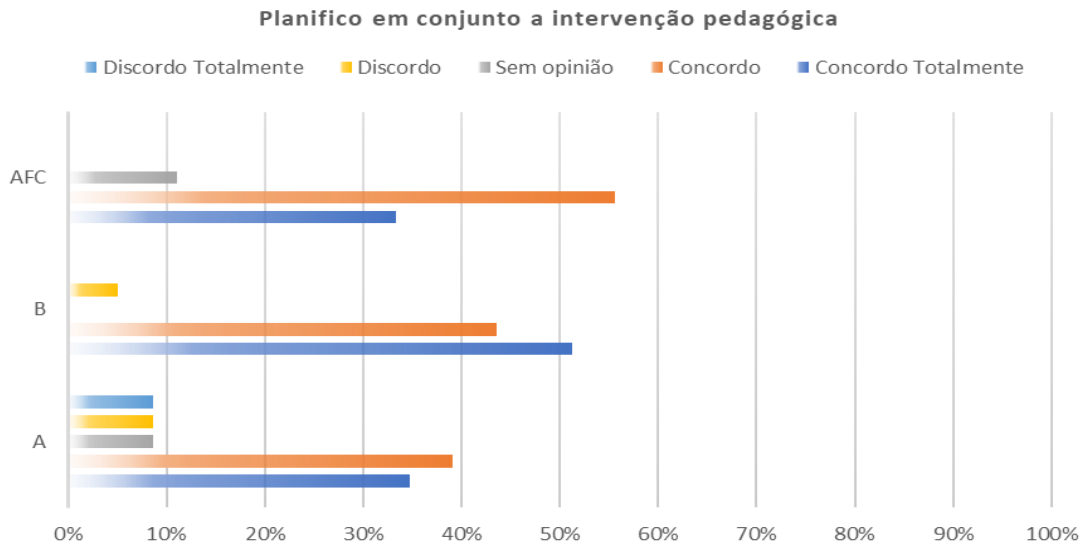


Figura 30: Modos de trabalho docente – professores – parte VI

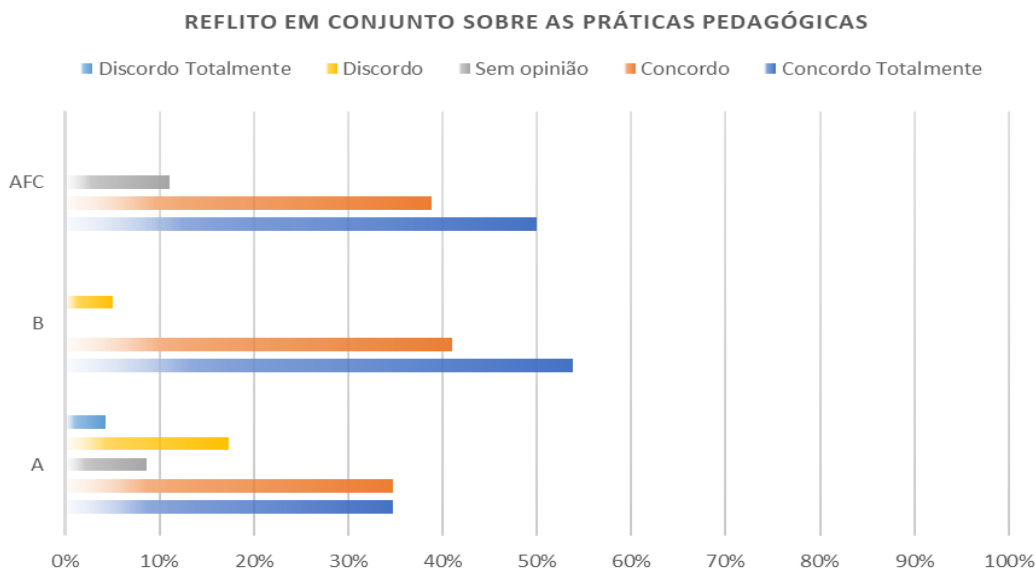


Figura 31: Modos de trabalho docente – professores – parte VII

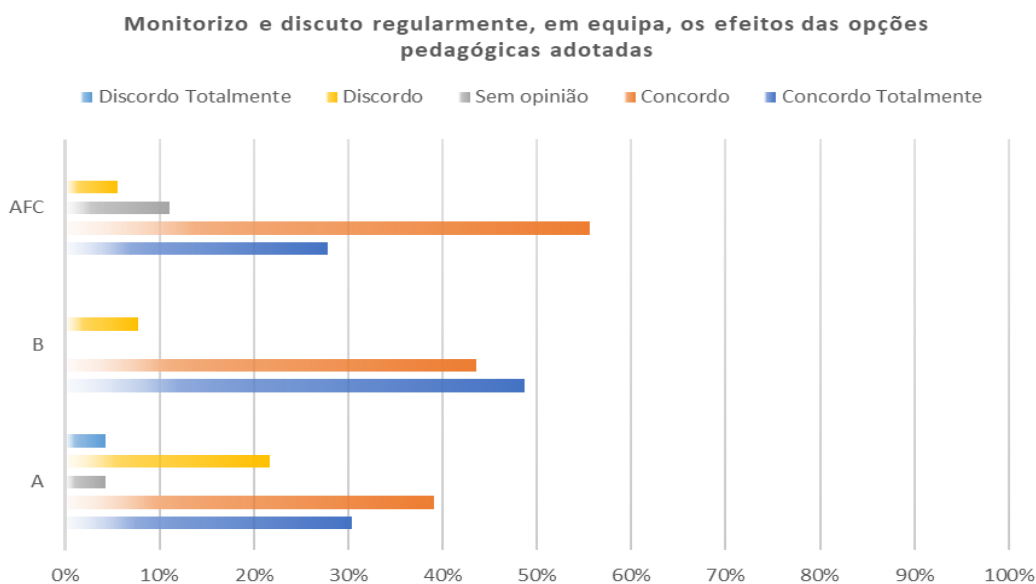


Figura 32: Modos de trabalho docente – professores – parte VIII

A partir destes dados, podemos perceber que a maioria dos professores refere que faz a gestão do currículo em equipa (AFC: 89%; Escola B: 93%; Escola A: 74%), que monitoriza e discute regularmente os efeitos das opções curriculares adotadas (AFC: 66%; Escola B: 92% - 59% Concordo Totalmente; Escola A: 61%), que planifica em conjunto a intervenção pedagógica (AFC: 89%; Escola B: 95%; Escola A: 74%), que reflete em conjunto sobre as práticas pedagógicas (AFC: 89% - 50% Concordo Totalmente; Escola B: 95%; Escola A: 70%) e que

monitoriza e discute regularmente, em equipa, os efeitos das opções pedagógicas adotadas (AFC: 84%; Escola B: 93%; Escola A: 69%).

Os dados relativos à AFC manifestam a perceção de um trabalho colaborativo docente eficaz, ideia corroborada pelo testemunho do diretor, quando informa que foi criada para a experiência com as duas turmas do 7.º ano uma equipa educativa, constituída pelos professores das duas turmas, reunindo-se semanalmente durante duas horas, fazendo balanços, trabalhando em “unísono relativamente a tentar agarrar os alunos” (DB), articulando inclusive através da ferramenta WhatsApp por livre iniciativa, existindo “coesão nas práticas” (DB).

Todavia, o mesmo diretor partilha desilusão relativamente ao trabalho colaborativo existente nos restantes professores da escola,

eu no contexto presencial tinha lançado às quartas feiras uma hora de trabalho colaborativo, portanto todos os docentes de todos os grupos durante essa hora não tinham qualquer tipo de atividade, nem letiva nem não letiva que era para se destinar a trabalho colaborativo e eram horas da componente não letiva que dediquei a isso mas nem sempre os resultados eram aqueles que nós esperávamos... (DB)

De notar que se tratará de uma dinâmica diferente, pois os professores da AFC reúnem-se semanalmente para pensar, refletir, redefinir trajetórias dos seus alunos específicos, o que eventualmente não acontecerá nas reuniões com os docentes de todos os grupos disciplinares descritas acima. Por outro lado, a desilusão do diretor não é corroborada pelas opiniões dos professores da escola, como se viu acima.

Na Escola A, existe igualmente a dinâmica de reuniões de colaboração semanais – referidas como equipas pedagógicas, com a dinâmica de juntar os professores de turmas dum mesmo ano letivo e da mesma área disciplinar, de forma alternada (no ensino básico). A diretora considera que a forma como organiza o trabalho colaborativo docente, marcado no horário semanalmente, é a forma de garantir a colaboração docente na sua escola, até porque “isto, parecendo que não, obriga ao trabalho cooperativo que é uma coisa que percebi muito rapidamente que os professores só fazem se forem obrigados, e assim fazem com prazer, ou seja eles assim primeiro fazem dentro do seu horário.” (DA).

Todavia, como vimos acima, a opinião de 31% dos professores da Escola A parece diferir do discurso do diretor, pois não avaliam positivamente a forma como se processa o trabalho colaborativo docente.

Em síntese, os discursos dos professores apontam para um trabalho colaborativo globalmente eficaz (excetuando na Escola A), ainda que não tenham sido por nós percecionados indícios de práticas aproximadas com o modelo de organização da escola por equipas educativas (Formosinho e Machado, 2008, 2009).

### 2.5 Planeamento curricular / Currículo

Seguidamente, debruçar-nos-emos na análise da forma como os professores se posicionam relativamente à gestão e articulação do currículo.

Começaremos por tentar perceber se os professores referem fazer com regularidade uma contextualização do currículo, tendo por base as características do contexto local. Assim, e analisando a Figura abaixo, poderemos perceber que a maioria dos professores (AFC: 78%; Escola B: 84%; Escola A: 70%) afirma proceder com regularidade a uma contextualização do currículo, a partir das especificidades do contexto local.

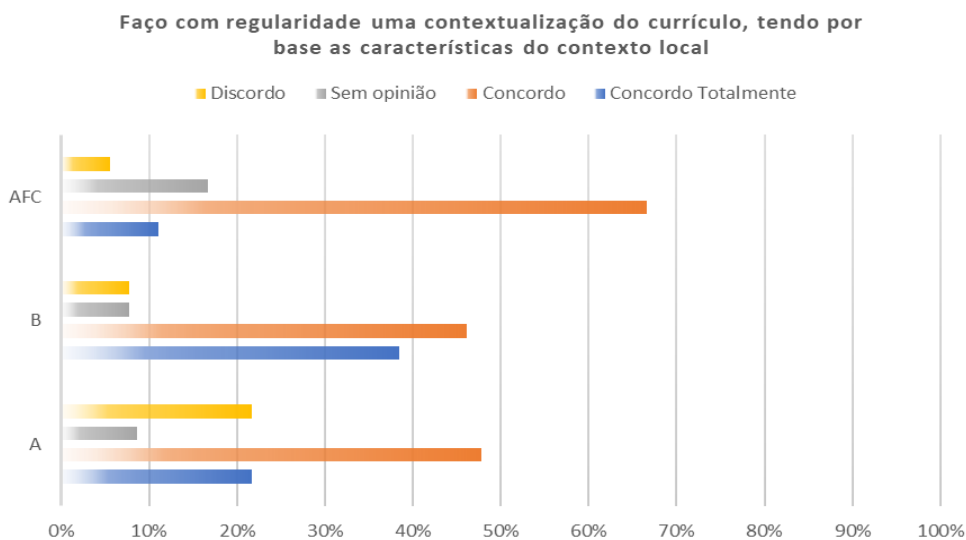


Figura 33: Planeamento curricular – professores – parte I

Os professores afirmam também que fazem com regularidade articulação curricular com outras áreas disciplinares e com outros ciclos de ensino, assumindo também que fazem uma gestão de currículo por ciclo, como poderemos verificar nos resultados ilustrados nas Figuras abaixo.

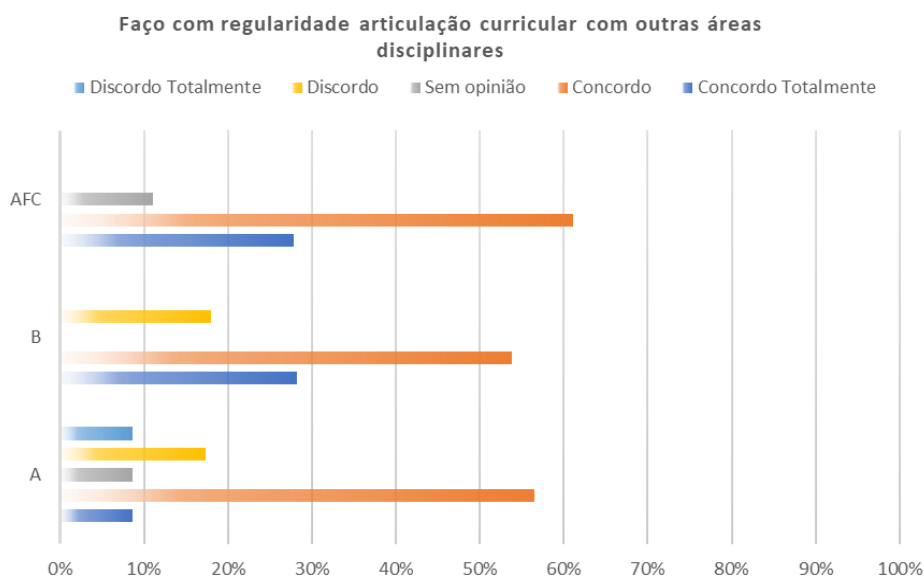


Figura 34: Planeamento curricular – professores – parte II

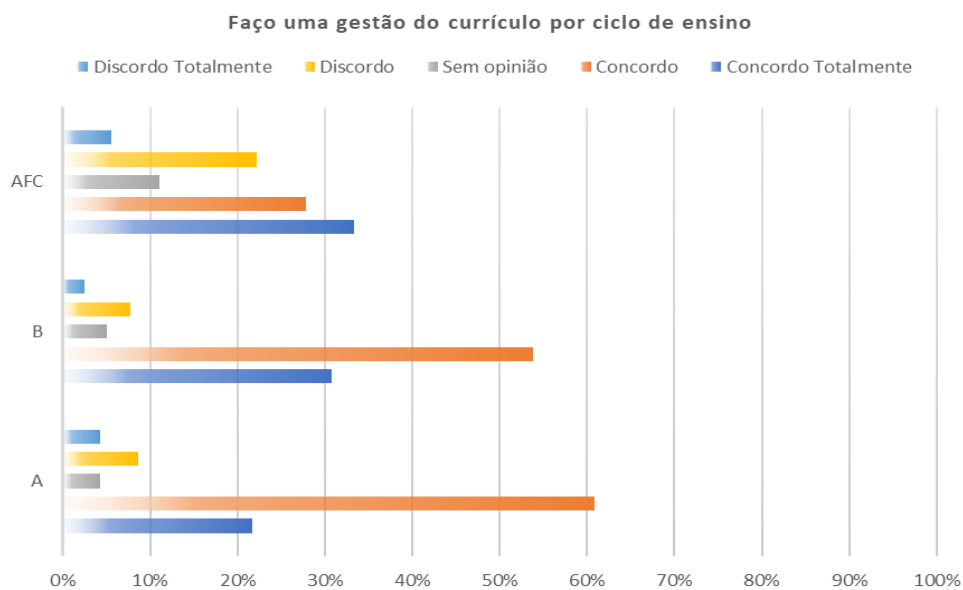


Figura 35: Planeamento curricular – professores – parte III

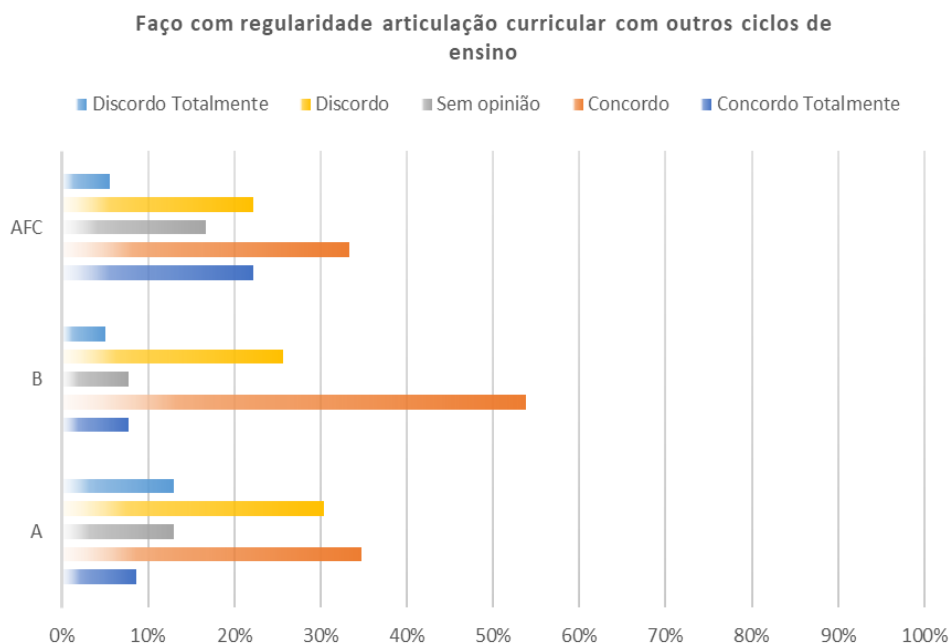


Figura 36: Planeamento curricular – professores – parte IV

A partir destes dados dos professores, parecem existir medidas para promover a articulação curricular, bem como o propósito de intervenção na gestão do currículo, não tendo sido possível aferir no nosso estudo factos que comprovassem esta posição dos professores. E convirá termos presente o eventual excesso de retórica e a “pobreza das práticas pedagógicas, fechadas numa conceção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas” (Nóvoa, 1999, p. 6).

## 2.6 Organização do trabalho dos alunos

Os diretores das escolas do nosso estudo referem que o grupo de alunos se mantém ao longo do ano letivo, não se reagrupando ou alterando. O grupo de alunos é a noção tradicional da organização escolar – a turma administrativa, a qual é constituída pelos mesmos alunos, muitas das vezes, desde o primeiro ciclo do ensino básico, havendo a lógica da continuidade do mesmo grupo de alunos, ou seja, a mesma turma ao longo dos anos dos vários ciclos até ao final do ensino básico. Mesmo os alunos da AFC não sofreram alterações marcantes da organização do seu trabalho, pois “os alunos têm o horário normal nas turmas com exceção das quintas-feiras em que têm este espaço como espaço comum das duas turmas” (DB).

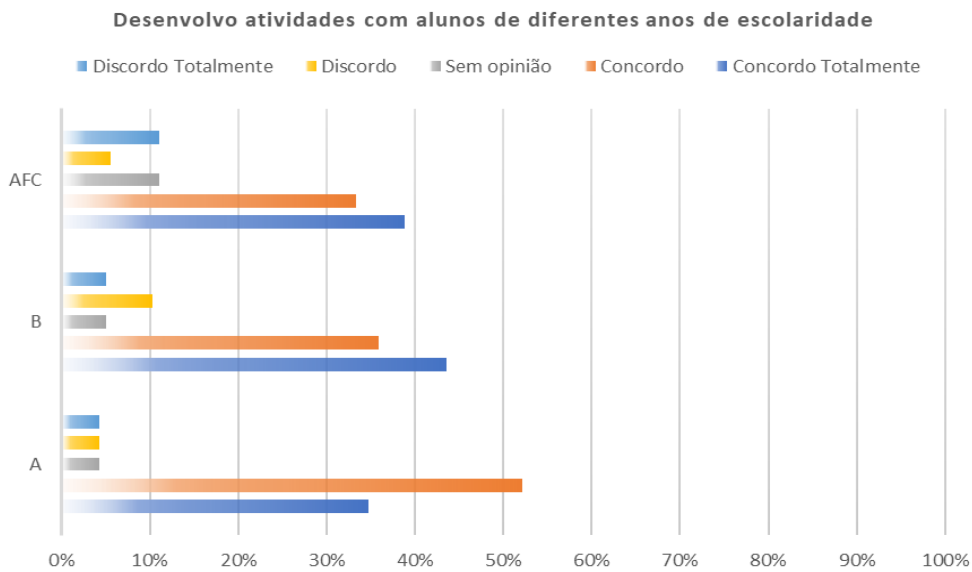


Figura 37: Organização do trabalho dos alunos – professores – parte I

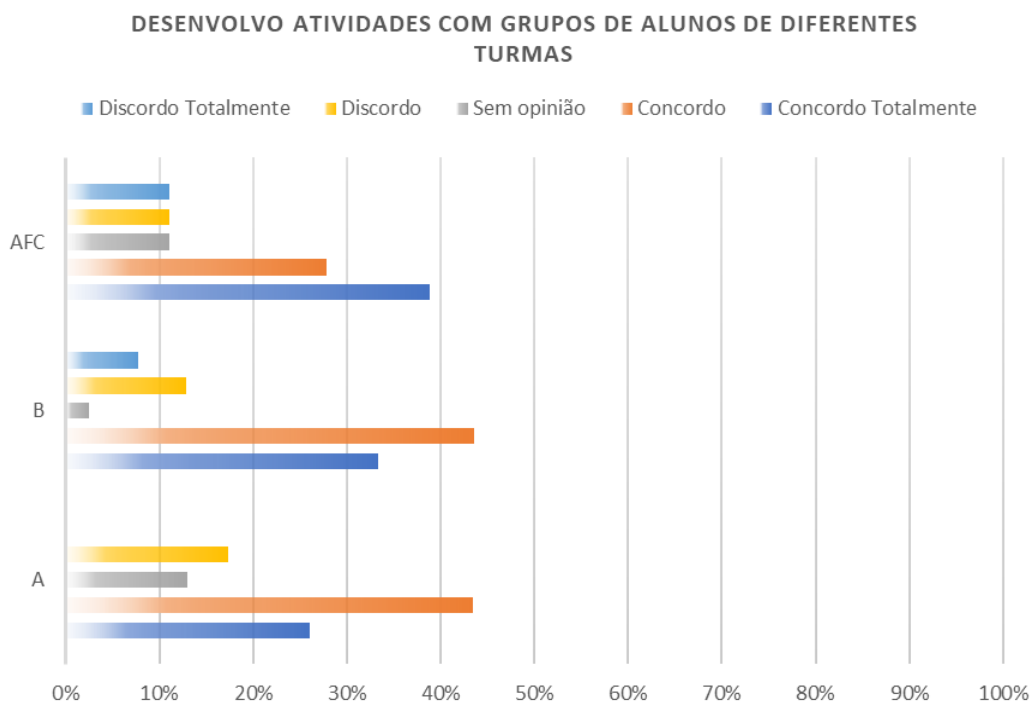
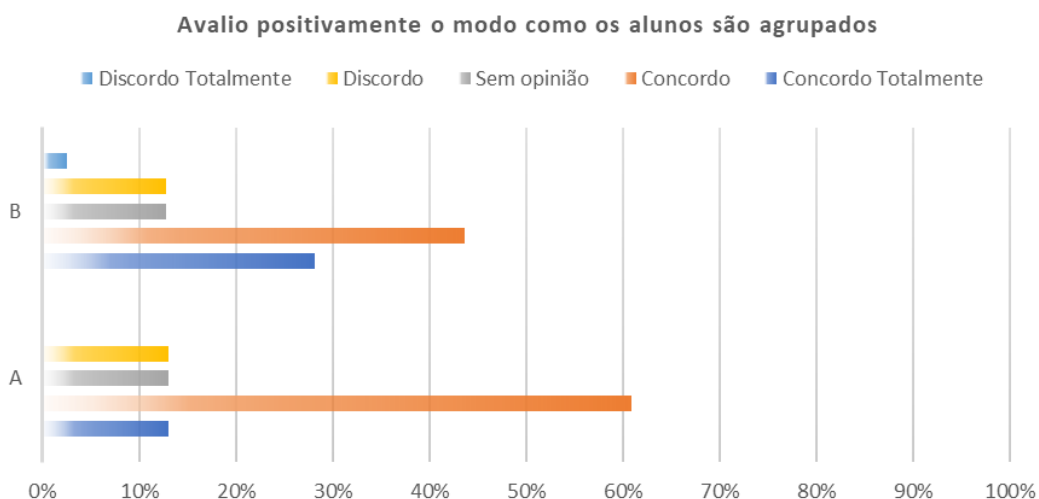


Figura 38: Organização do trabalho dos alunos – professores – parte II



*Figura 39: Organização do trabalho dos alunos – professores – parte III*

Quando perguntámos aos professores se desenvolviam atividades com alunos de diferentes anos de escolaridade e com grupos de alunos de diferentes turmas, os resultados (cf. Figuras acima) parecem mostrar que a maioria dos professores não terá compreendido a amplitude da questão, relacionada com as diversas possibilidades de organização e reconfiguração das turmas ao longo do ano, de acordo com diferentes tipos de atividades, de decisões pedagógicas. Isto porque a grande maioria dos professores refere que desenvolve atividades com alunos de diferentes anos e de diferentes turmas, quando sabemos, pelos testemunhos dos diretores, que essa prática não ocorre nas respetivas escolas. Os professores terão percebido que a pergunta os questionava sobre se lecionavam em diferentes turmas e em diferentes turmas.

Aliás, mesmo os diretores, aquando das entrevistas, demonstraram alguma dificuldade em compreender a pergunta acerca da forma como a escola organizava o tempo/espço do trabalho dos alunos, bem como a forma como (re)agrupavam os alunos, o que poderá indiciar que as noções relativas à flexibilidade de espaços, de tempos, de grupos, em função de diferentes intenções, no sentido de uma diversificação de estratégias, de atividades, não parecem estar apropriadas nem pelos diretores, nem pelos professores das escolas do nosso estudo. As estruturas fixas da “gramática escolar” que justificarão a manutenção do modelo de ensino parecem nem sequer ser postas em discussão. O ano letivo é organizado, como sempre, com o mesmo tipo de horários de professores e alunos, com as mesmas turmas, as mesmas

“caixas de ovos”, o mesmo modelo *fabril*, perpetuando-se, assim, uma forma de se *fazer escola* que, ainda que não adequada ao respeito pela diversidade dos alunos, nem à preparação de jovens ativos, críticos, interventivos, criativos, continua como uma estrutura que certifica a ideia de escola. Na verdade, as estruturas regulares e as regras que orientam a organização do trabalho de instrução/ensino (práticas standardizadas de organização do tempo e do espaço; ordenação de alunos e alocação dos mesmos em salas de aula/turmas; fragmentação do conhecimento em disciplinas), ou seja, a construção cultural da escola (*gramática escolar*) parece continuar a ser um entrave à inovação educativa (Tyack e Tobin, 1994; Barroso, 2001; Cabral, 2013; Cabral e Alves, 2016).

Interessante destacar que os resultados são idênticos nas Escolas A e B, sendo que a Escola A, como já referimos, tem uma posição elevada nos *rankings* escolares há já vários anos. O facto de a Escola A ter resultados académicos elevados de uma forma sustentada há já vários anos justifica até a não necessidade de alterações metodológicas e/ou organizacionais, como veremos no capítulo “Inovação curricular e organizacional”. Aí veremos que os professores desta escola parecem defender a posição de que não será necessária mudança, uma vez que o modelo de ensino – aparentemente tradicional – parece cumprir a promessa da garantia da qualidade das aprendizagens.

O que nos leva a indagar se os discursos da *flexibilidade*, *diversificação*, *inclusão* estarão a ser entendidos como uma orientação para as escolas com resultados académicos baixos e/ou se será menos complexo provocar a inovação em contextos sociais e culturais desfavorecidos.

Todavia, professores e escolas não deverão preocupar-se apenas com os resultados académicos por si só (Shirley et al., 2020) e a aprendizagem, atualmente, deverá ser entendida como “uma aprendizagem profunda” (Quinn et al., 2020; Fullan et al., 2018, 2019), de forma a poder ter impacto na mudança do mundo. As escolas que asseguram resultados académicos elevados nos *rankings* assegurarão uma “aprendizagem profunda”? Obviamente, não será possível responder, neste estudo, aprofundadamente a esta questão. Mas em estudos futuros, seria, talvez, importante perceber-se se as práticas educativas, pedagógicas das escolas portuguesas colocadas em nível muito alto nos *rankings* escolares desenvolvem uma “aprendizagem profunda”.

No capítulo relacionado “Efeitos da ação educativa”, analisaremos os resultados relativos às percepções que professores, alunos e diretores manifestam sobre os efeitos que a ação escolar terá sobre o desenvolvimento dos alunos.

## ***2.7 Modos de ensinar e fazer aprender***

Apresentaremos, agora, os resultados relativos aos modos de ensinar e fazer aprender nas escolas do nosso estudo. Para facilidade de leitura, separaremos estes resultados da seguinte forma: metodologias de ensino/aprendizagem; estratégias de diferenciação pedagógica; ambientes de aprendizagem; mudanças na AFC; outros resultados.

### *2.7.1 Metodologias de ensino/aprendizagem*

A partir da leitura das Figuras abaixo, é possível verificarmos que as opiniões dos alunos (não havendo distinções marcantes dos diferentes grupos) não vão ao encontro das opiniões dos professores.

Todo os professores dos diferentes grupos afirmam privilegiar metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos, havendo um número muito elevado de posições no “Concordo Totalmente” (cf. Figura 40) e, ao mesmo tempo, uma esmagadora maioria assume privilegiar metodologias menos centradas na exposição das matérias – cf. Figura 41 (AFC: 94%; Escola B: 95%; Escola A: 78%).

Ora, se analisarmos as Figuras relativos às opiniões dos alunos, é possível evidenciar que existe dissonância, pois a esmagadora maioria dos alunos considera que, durante as aulas, a maior parte do tempo são os professores a explicar a matéria (AFC: 93%; Escola B: 85%; Escola A: 83%) (cf. Figura 42), posição que poderá ser corroborada pela leitura dos resultados de outras Figuras, em que os alunos referem que nas aulas não fazem habitualmente projetos/experiências científicas (cf. Figura 43), que não fazem muitos trabalhos em grupo (cf. Figura 44), que não costumam nas aulas usar tecnologias para pesquisar/trabalhar (cf. Figura 45) e que na maioria das aulas, usam o manual e fazem fichas (cf. Figura 46).

O diretor da Escola B considera que na AFC as aulas são, agora, menos expositivas, em sintonia com a opinião dos professores. Todavia, o diretor da Escola A afirma que as aulas na sua escola são essencialmente “expositivas, mais tradicionais...” (DA). Acrescenta o mesmo diretor, ainda, que “aquela matéria que está naqueles três livros os meninos sabem todos e o professor é impecável a transmitir aqueles conteúdos, são de facto bons professores nesse nível, a nível de transmissor são bons professores.” (DA).

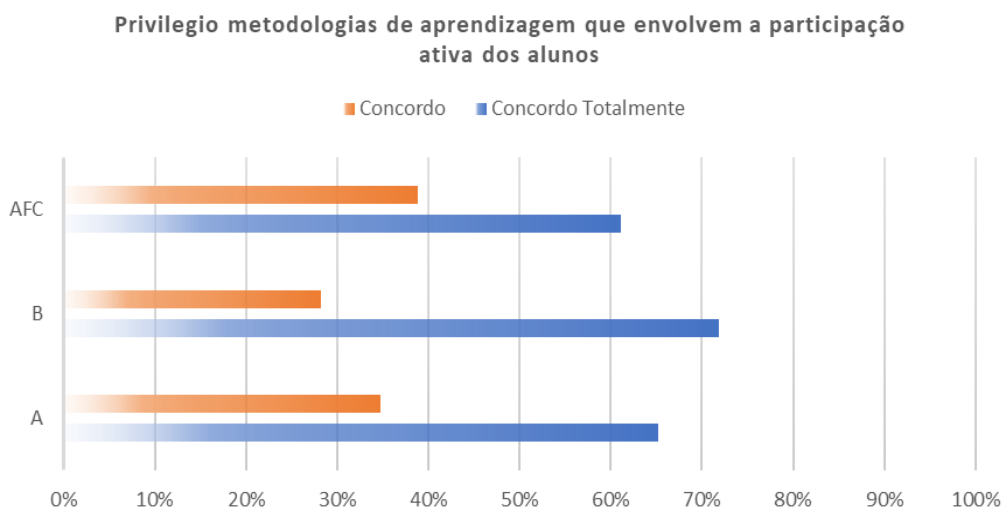


Figura 40: Metodologias de ensino/aprendizagem – professores – parte I

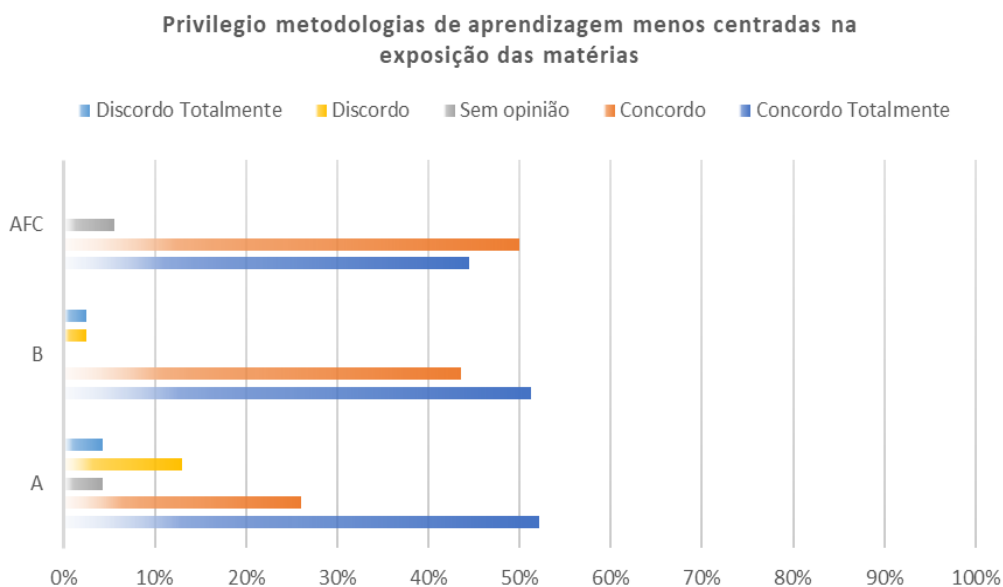


Figura 41: Metodologias de ensino/aprendizagem – professores – parte II

**Nas aulas, a maior parte do tempo são os professores a explicar a matéria**

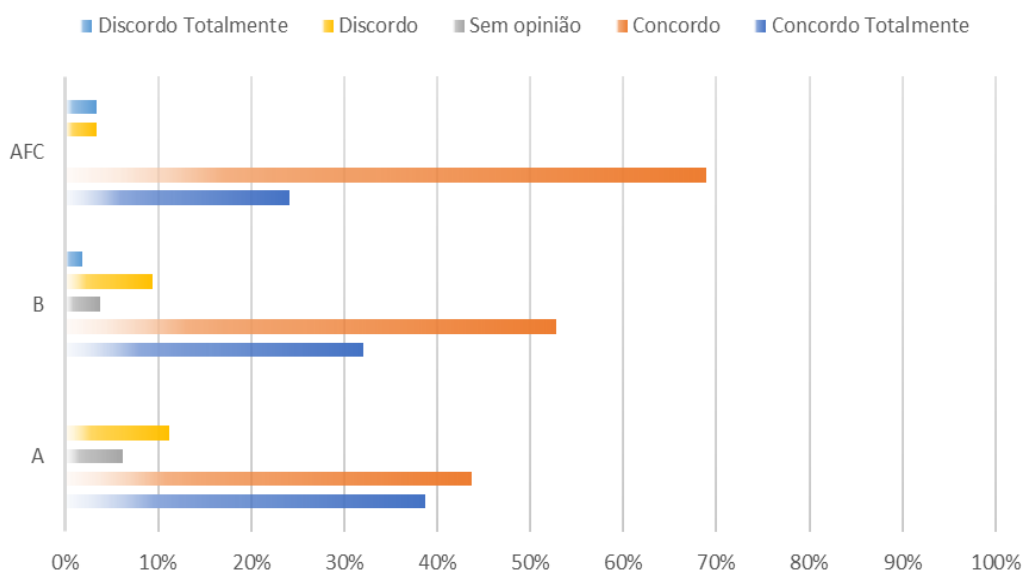


Figura 42: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte I

**Habitualmente, faço projetos/experiências científicas**

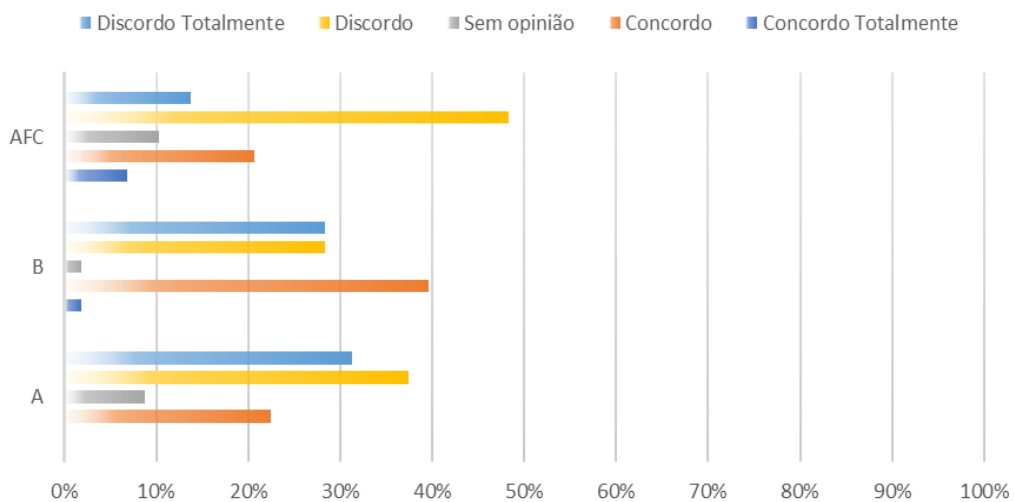


Figura 43: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte II

**Na maioria das aulas, fazemos muitos trabalhos em grupo**

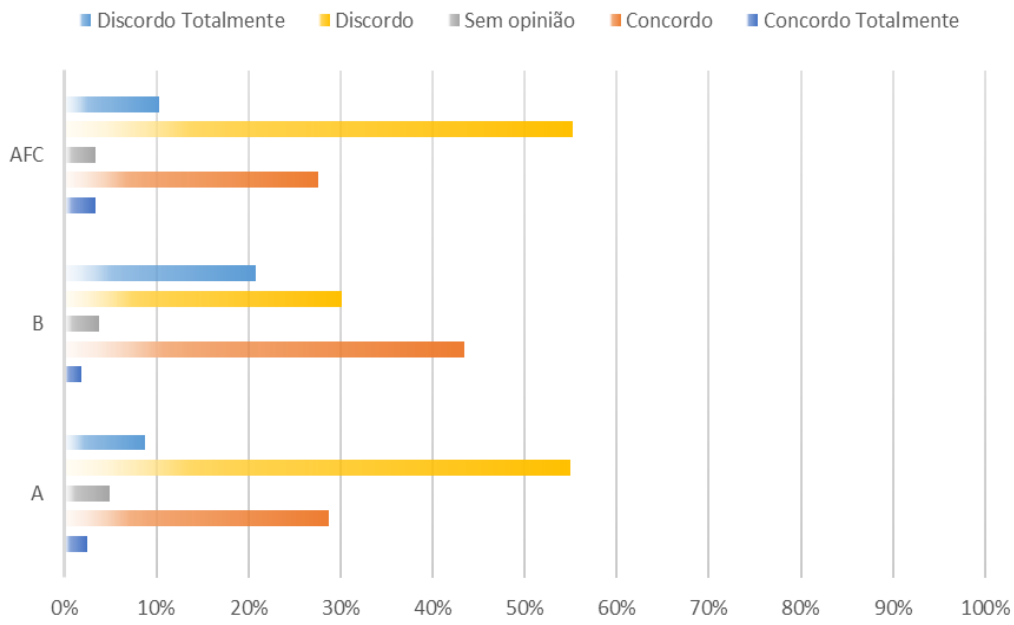


Figura 44: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte III

**Nas aulas, usamos frequentemente tecnologias (computadores, tablets, etc.) para pesquisar/trabalhar**

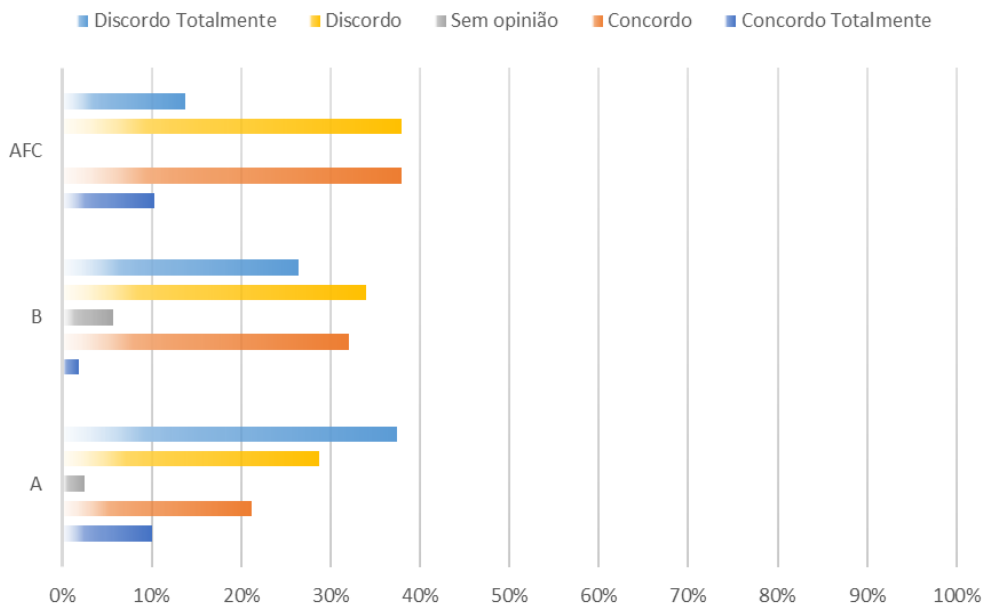


Figura 45: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte IV

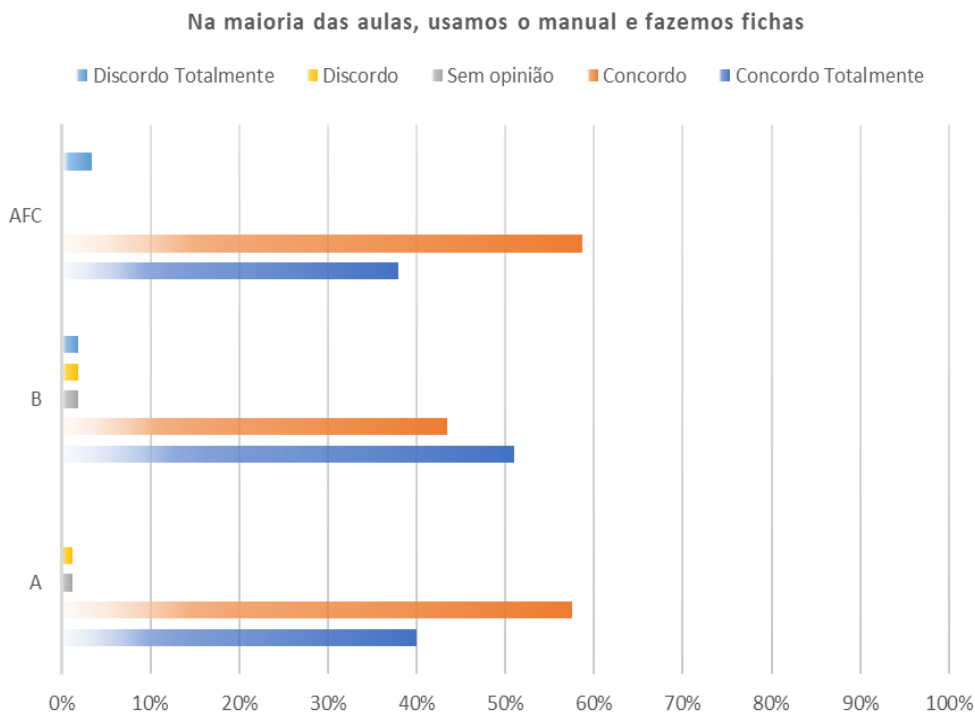


Figura 46: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte V

O facto de haver dissonância entre as opiniões dos alunos e dos professores levanta-nos algumas questões:

- Por que razão têm os alunos e professores opiniões tão díspares da mesma realidade?
- Terão os professores uma verdadeira noção/imagem acerca da metodologia usada em sala de aula? Pensarão os professores que as aulas são deveras menos centradas na exposição das matérias?
- Almejarão os alunos uma outra forma de ensinar e de aprender, totalmente diferente da que têm e/ou da que os professores praticam, percecionam?
- Será que os professores preferem não assumir, em questionário (ainda que anonimamente) o cariz expositivo das suas práticas? Será que respondem com o que consideram que é esperado/desejado responder-se?
- Terão os professores reduzida formação em metodologias ativas de aprendizagem?

Não será possível, através dos resultados do nosso estudo, responder aprofundadamente a estas questões. Todavia, esta situação parece corroborar, por um lado, a ideia da predominância do modelo tradicional de ensino, por outro lado, o facto de o sistema de ensino-aprendizagem apresentar uma escassez da escuta sistemática. Por exemplo, os resultados do TALIS 2018 – *Teaching and Learning International Survey* - indicam que Portugal está no quarto lugar a contar do fim no que concerne o *feedback* que os docentes recebem, nomeadamente *feedback* das opiniões dos alunos sobre a forma como o professor ensina (Schleicher, 2020, p. 42).

Santos Guerra (2002) lembra que, na organização escolar, se articulam eixos de discrepância: a discrepância entre o *pensar* e o *dizer*, que dá lugar à hipocrisia e à mentira; discrepância entre o *dizer* e o *fazer*, que origina o falso discurso; discrepância entre o *pensar* e o *fazer*, que provoca os atos irracionais (Santos Guerra, 2002, p. 23). Por outro lado, Lima (2014) adverte para a importância “de prestarmos atenção àquilo que *é decidido dizer, decidido decidir e decidido fazer*, em todos os níveis e setores do sistema educativo” (p. 158).

Um outro aspeto que poderá possivelmente ajudar a compreender esta dissonância e, portanto, uma plausível explicação para estes resultados, no nosso ponto de vista, será a dificuldade que os professores inquiridos poderão apresentar em avaliar a sua própria prática instrucional (modos de ensino e fazer aprender em sala de aula). Num estudo em 2020, realizado por Leithwwod et al., sobre liderança educacional, os resultados demonstraram discrepâncias entre as respostas dos professores num questionário e os outros resultados, tendo o estudo deixado a sugestão de que, em futuras investigações, não se deveria depender apenas dos professores inquiridos. Este estudo faz referência a um outro mais antigo, de 2010, em que se reportavam substanciais diferenças, no que concerne as práticas/modos de ensino/aprendizagem na sala de aula, entre as entrevistas dos professores e a subsequente observação na sala de aula dessas mesmas práticas (2010, p. 585, cit. In Leithwwod et al., 2020).

Mesmo com estas questões por esclarecer aprofundadamente, os resultados parecem evidenciar que permanecem como privilegiados os modelos pedagógicos tradicionais de instrução, centrando-se as práticas escolares em “metodologias apresentativas/enunciativas” (Roldão, 2015, p.13), tendo o aluno um papel essencialmente passivo, o *lugar do morto* (Houssaye, 2000). Não parecem ser privilegiadas as metodologias ativas de aprendizagem.

### 2.7.2 Estratégias de diferenciação pedagógica

Através da leitura das Figuras abaixo, poderemos verificar que apesar da esmagadora maioria dos professores considerar que introduzem mudanças/ inovações nas práticas pedagógicas (cf. Figura 47) e que recorrem a espaços diferenciados, de acordo com as atividades a desenvolver (cf. Figura 48), essas mudanças não parecem ter incluído estratégias de diferenciação pedagógica, uma vez que a maioria dos alunos da AFC e da Escola A aponta que, quando têm dificuldades, os professores não lhes dão tarefas diferentes para melhorar (cf. Figura 49), bem como a grande maioria dos alunos da AFC, da Escola B e da Escola A considera que, nas aulas, não é frequente estarem a fazer atividades diferentes uns dos outros (cf. Figura 50) e que, quando há trabalhos de casa, são iguais para todos (cf. Figura 51).

O diretor da Escola A e o diretor da Escola B indicam que, para se responder aos diferentes ritmos e níveis de aprendizagem dos alunos, a escola prepara um apoio pedagógico para grupos de alunos, fazendo-se o mesmo na AFC. Isto poderá evidenciar que as estratégias de diferenciação na sala de aula não são, pelo menos aprofundadamente, desenvolvidas.

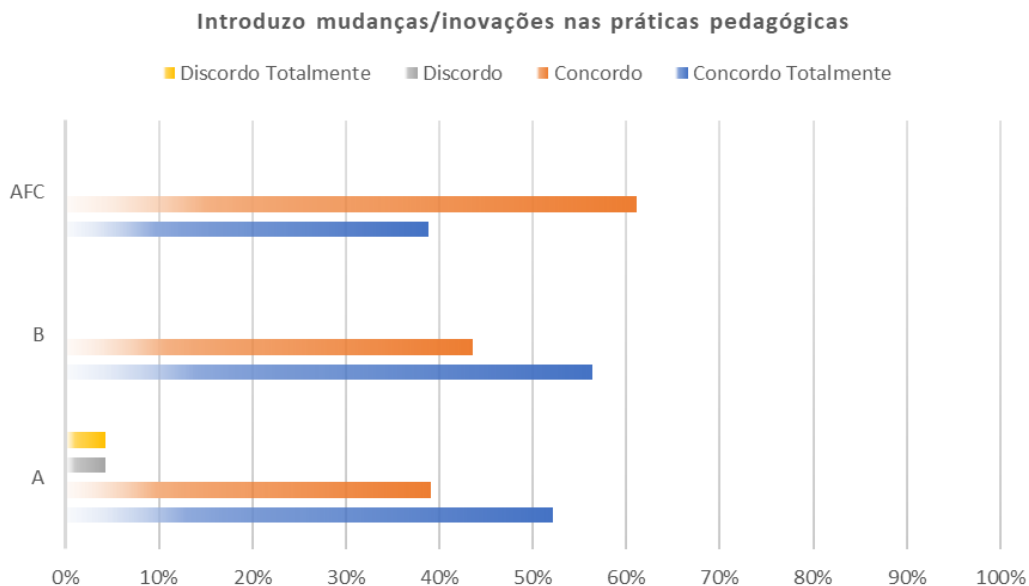


Figura 47: Metodologias de ensino/aprendizagem – professores – parte III

**Recorro a espaços diferenciados, de acordo com as atividades a desenvolver**

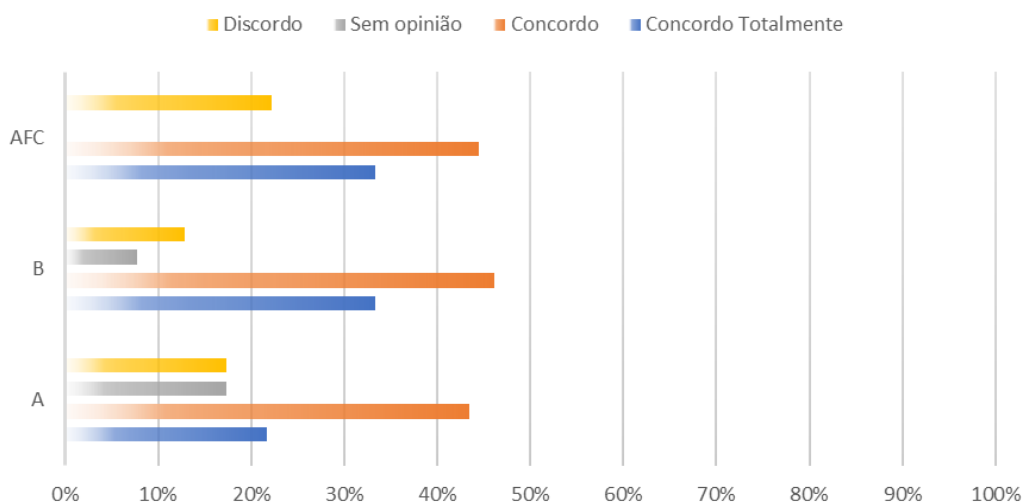


Figura 48: Metodologias de ensino/aprendizagem – professores – parte IV

**Quando tenho dificuldades, os professores dão-me tarefas diferentes para melhorar**

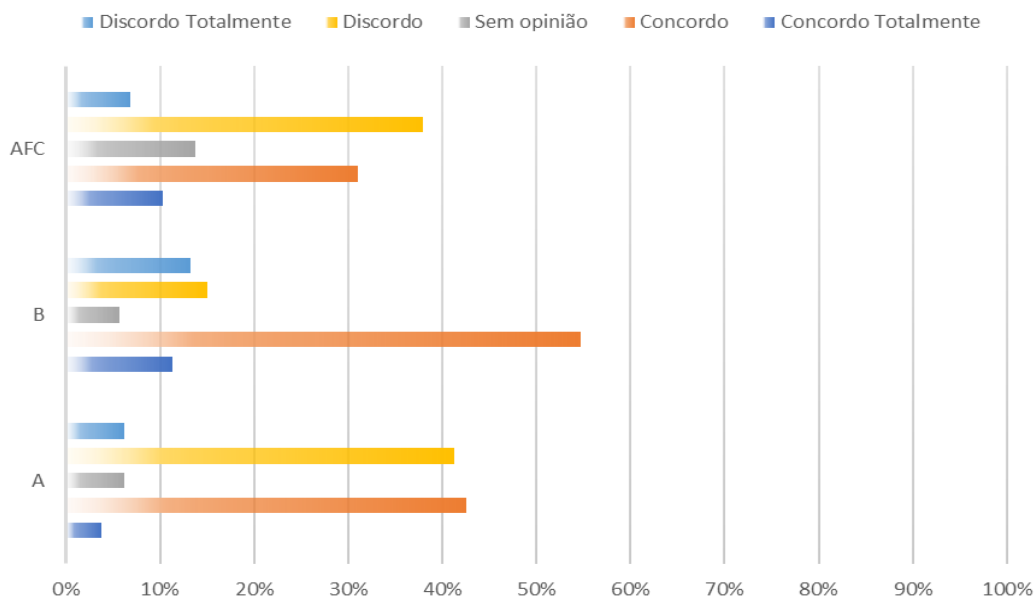


Figura 49: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte VI

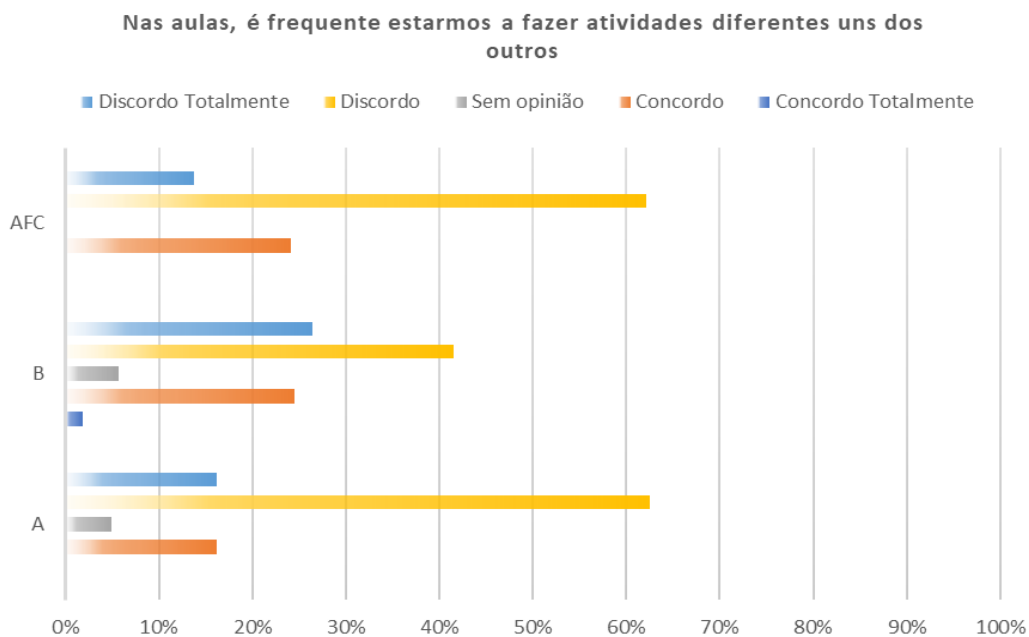


Figura 50: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte VII

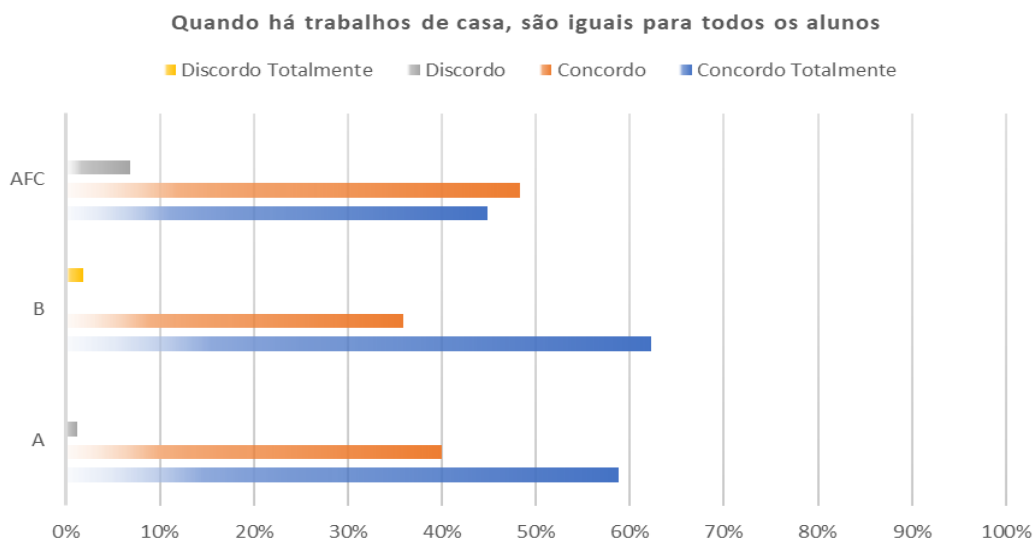


Figura 51: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte VIII

Os resultados parecem mostrar não existir, nas escolas do nosso estudo, um desenvolvimento de estratégias que possibilitem a realização de diferentes papéis e tarefas pelos alunos, que trabalhem de forma diferenciada de acordo com as suas características, interesses e ritmos de aprendizagem.

Os resultados poderão afigurar não serem aprofundadas estratégias de diferenciação pedagógica, nem de individualização dos processos de ensino-aprendizagem.

De notar que os resultados são semelhantes nos três grupos de alunos/professores, incluindo no grupo da AFC, o que poderá indicar que a experiência levada a cabo (AFC) nas duas turmas do 7.º ano não terá implicado alterações profundas nas estratégias de ensino.

### 2.7.3 Ambientes de aprendizagem

Relativamente aos ambientes de aprendizagem, ainda que os professores refiram que desenvolvem atividade de ensino-aprendizagem fora do espaço físico da sala de aula (cf. Figura 53 - AFC: 61%; Escola B: 72%; Escola A: 70%), os alunos partilham que as aulas não costumam ocorrer fora da sala de aula (cf. Figura 52).

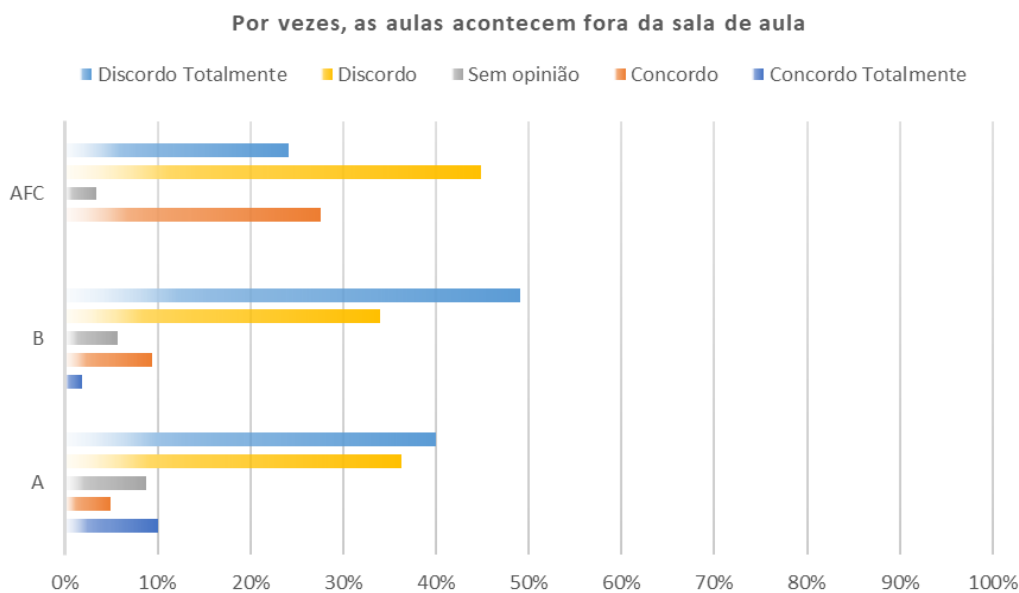


Figura 52: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte IX

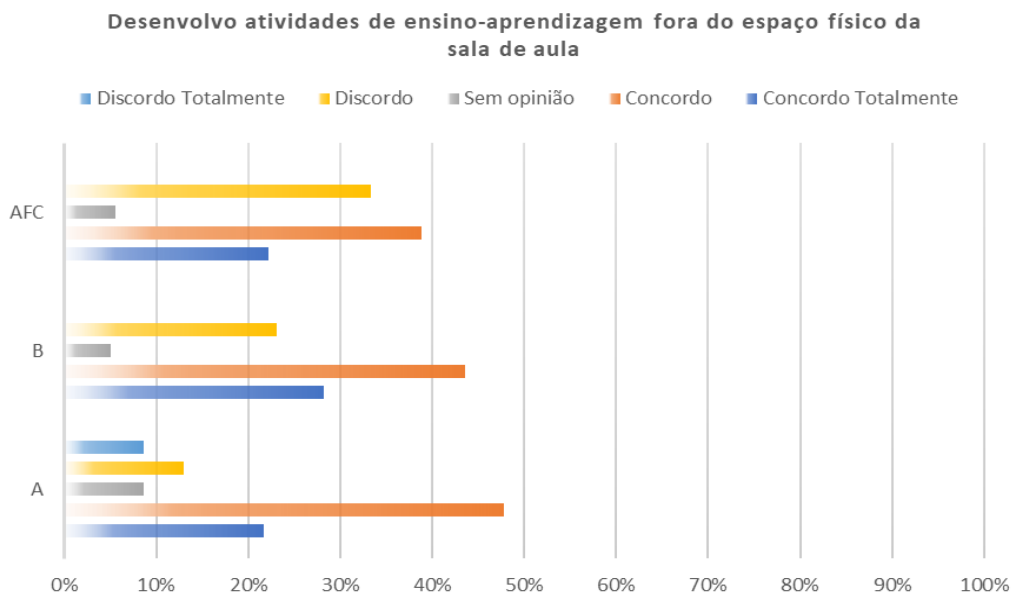


Figura 53: Metodologias de ensino/aprendizagem – professores – parte V

O diretor da Escola B, referindo-se à AFC, indica que os alunos podem sair do espaço onde estão a trabalhar para realizarem outro tipo de atividades, na manhã em que têm o projeto, mas nem todos os professores e alunos da AFC têm a mesma perceção.

Por outro lado, ainda que haja professores que manifestem lecionar partilhando os espaços/tempos com outros docentes de outras áreas disciplinares (78% na AFC; 36% na Escola B; 44% na Escola A – ver Figura 54), a grande maioria dos alunos, todavia, apresenta, mais uma vez, uma visão distinta, referindo que não têm aulas com professores de várias disciplinas, ao mesmo tempo, como poderemos verificar pela Figura 55: AFC: 76% (24% Discordo Totalmente; Escola B: 79% (51% Discordo Totalmente); Escola A: 91% (73% Discordo Totalmente).

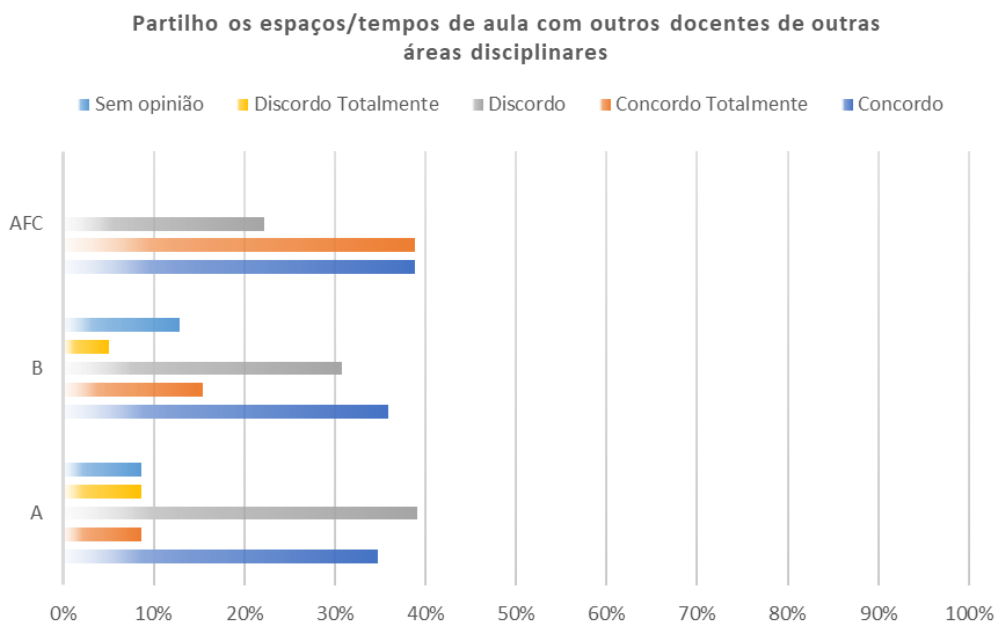


Figura 54: Metodologias de ensino/aprendizagem – professores – parte VI

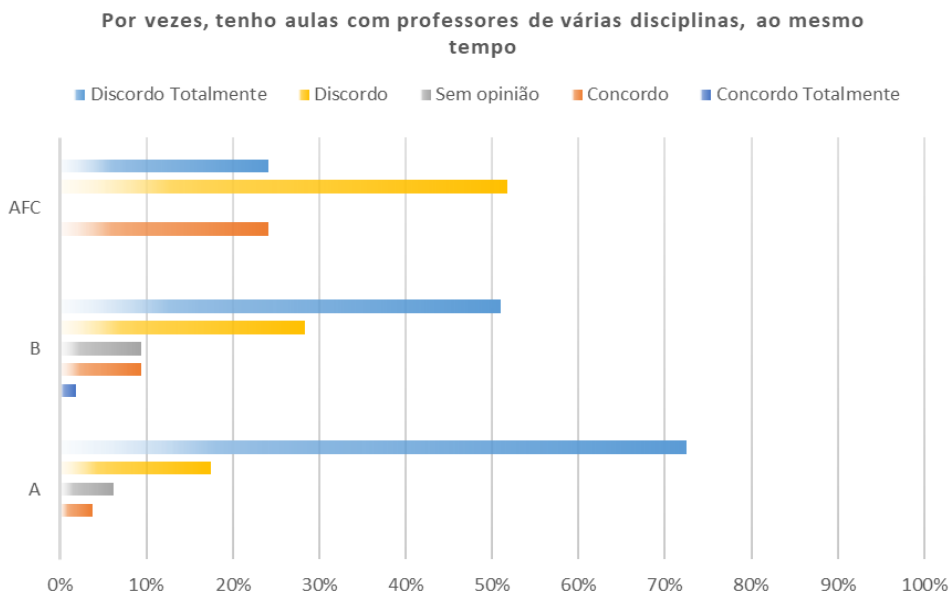


Figura 55: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte X

O diretor da Escola B partilha que, na AFC, se desenvolve a metodologia de projeto e que existe uma preocupação muito forte, em toda a escola, para desenvolver projetos vários, escolares, regionais, nacionais e internacionais, fundamentados no desenvolvimento da

formação integral dos alunos, de modo a colmatar de alguma forma o “contexto cultural paupérrimo” (DB).

Todavia, a partir dos resultados dos alunos, os cenários de aprendizagem não parecem constituir uma inovação, nem parecem extravasar o tradicional espaço de sala de aula.

Uma vez mais, é possível verificar afastamento entre as opiniões dos discentes e dos docentes.

#### 2.7.4 Mudanças na AFC

Alguns resultados manifestam uma alteração mais significativa na AFC, em relação aos outros dois grupos. Na verdade, 72% dos alunos da AFC afirmam que as aulas têm permitido conhecer melhor o sítio onde vivem, enquanto que apenas 44% da Escola B e 28% da Escola A afirmam o mesmo (cf. Figura 56). Isto poderá indiciar que as estratégias e a gestão do currículo poderão estar, na AFC, a sofrer alterações positivas, na direção de um currículo mais motivador, mais significativo para os alunos.

O diretor da Escola B partilha que na AFC “os professores conhecem muito mais nas respetivas turmas a especificidade de cada um dos alunos não só ao nível do que são as suas competências e ao nível dos conhecimentos, mas também ao nível do que a sua maneira de ser, de estar, a forma das suas relações com os pares e a própria relação com a instituição.” (DB), e que a intervenção pessoal ocorre mais em sala de aula, o que poderá indiciar uma maior personalização e inclusão. Mesmo assim, o diretor assume que não se trata de um “modelo tão flexível” como gostariam que fosse.

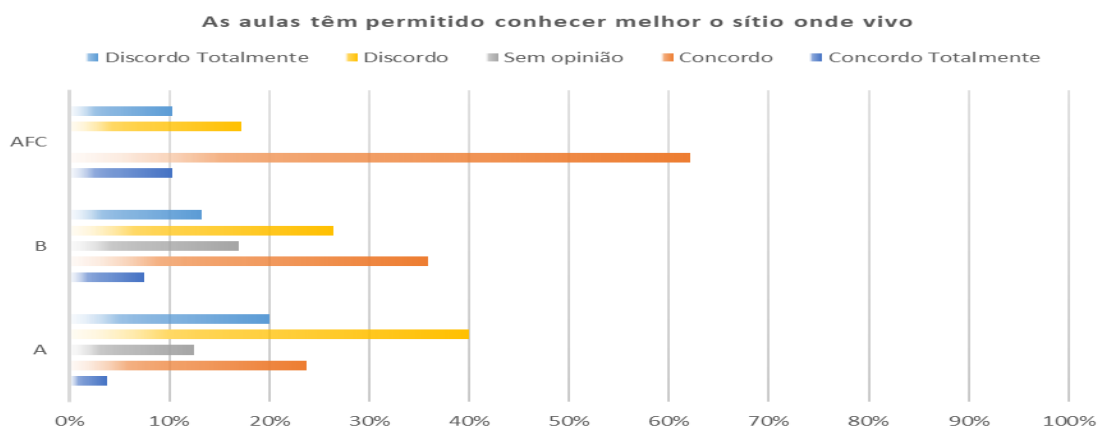


Figura 56: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte XI

### 2.7.5 Outros resultados – modos de ensinar e fazer aprender

De notar que apesar dos resultados apontarem para a continuidade dos modelos tracionais e expositivos do ensino, os alunos referem que algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula são propostas pelos alunos (cf. Figura 57), o que poderá ir ao encontro da posição dos professores quando afirmam que envolvem os alunos no planeamento das atividades de ensino-aprendizagem (cf. Figura 58).

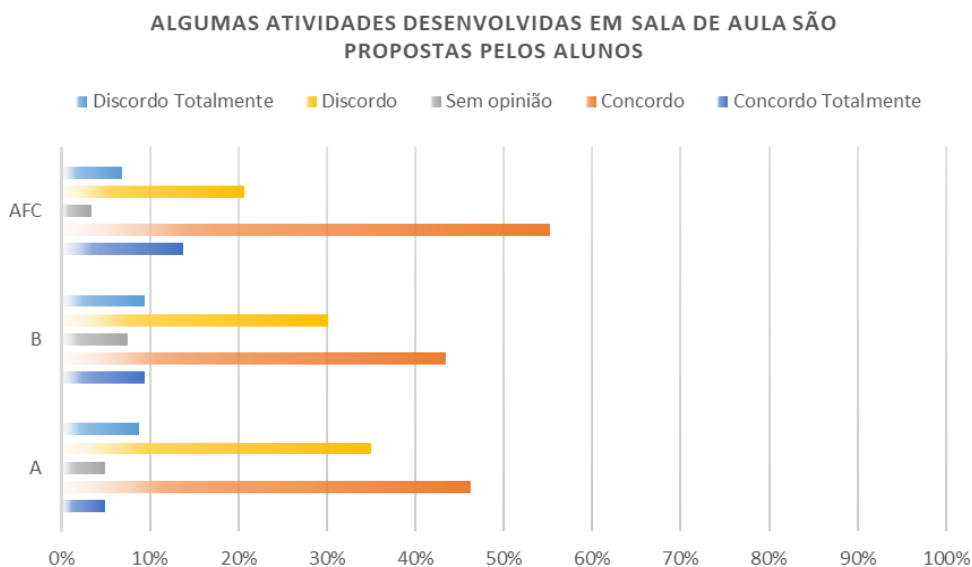


Figura 57: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte XII

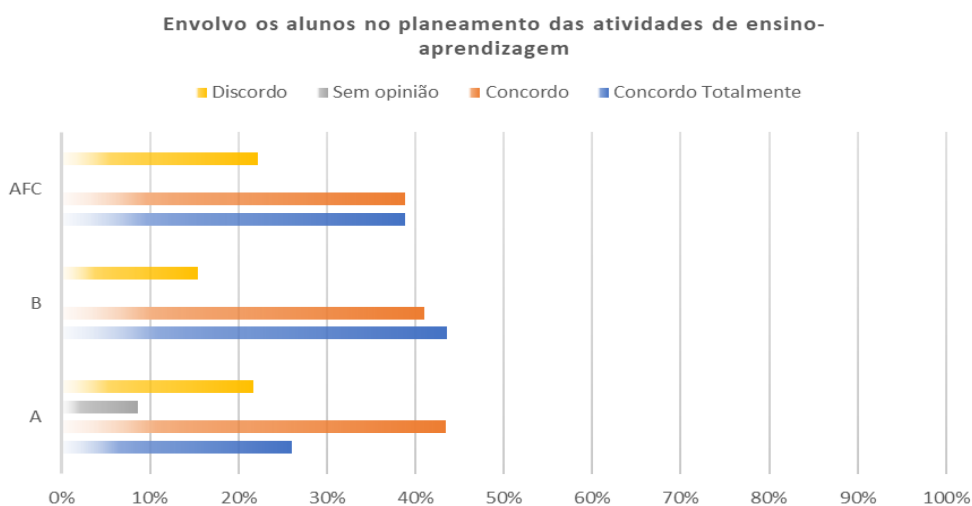


Figura 58: Metodologias de ensino/aprendizagem – professores – parte VII

Neste seguimento, poderemos também verificar que os alunos consideram que, nas aulas, há tempo para tirar dúvidas (cf. Figura 59).

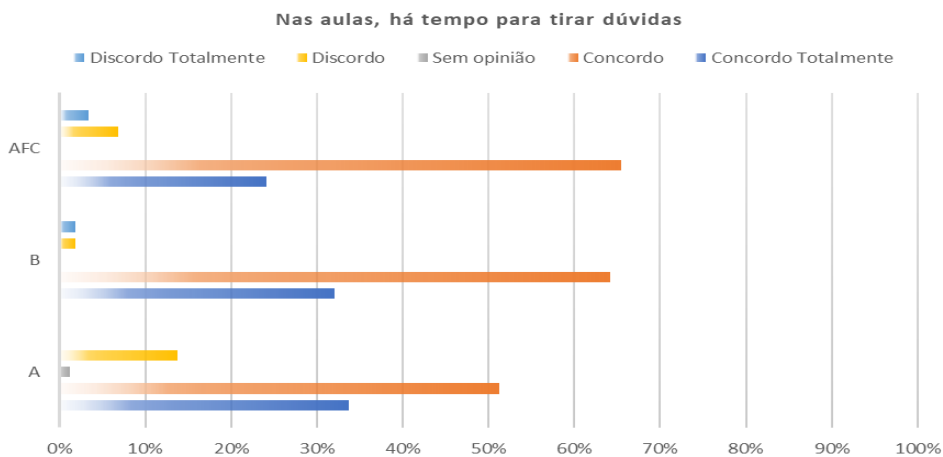


Figura 59: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte XIII

De destacar, ainda, que, como podemos constatar, através da Figura 60 (abaixo), a esmagadora maioria dos alunos da Escola A refere que, nas aulas, não fazem muitas atividades diferentes, o que poderá indiciar um projeto educativo mais centrado na exposição dos conteúdos, através de uma metodologia uniforme e, talvez, pouco desafiante. De notar que a Escola A apresenta sistematicamente uma posição muito elevada nos *rankings* escolares, podendo induzir que as estratégias estarão focadas na preparação para exame e conseqüentemente, estratégias menos criativas, diversificadas.

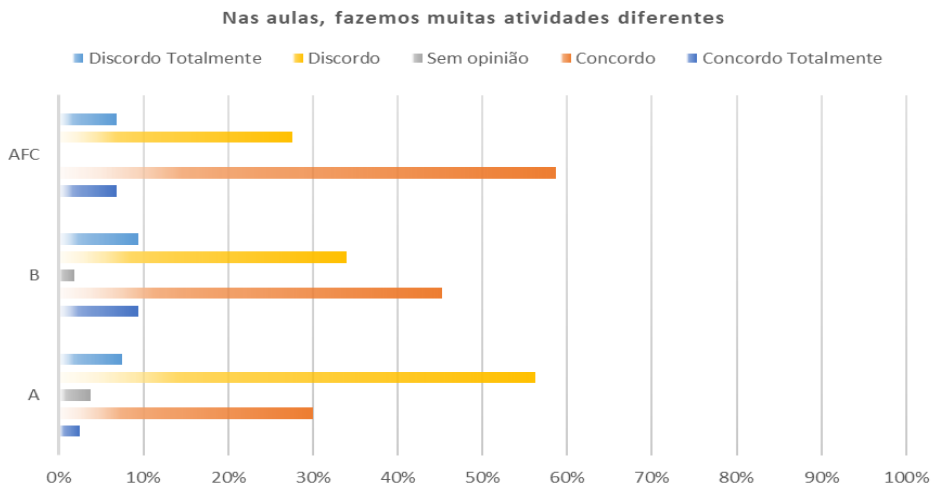


Figura 60: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte XIV

Finalmente, e através da leitura dos resultados da Figura abaixo (cf. Figura 61), poderemos perceber que a grande maioria dos alunos refere que, nas aulas, os alunos ajudam-se uns aos outros, o que poderá evidenciar um clima de cumplicidade entre os alunos, por um lado, e um clima de tranquilidade, de amizade, por outro, destacando a escola como um espaço de convívio, agente de socialização. Esta visão da escola é corroborada em estudos como Teixeira (2010) e Baptista (2016).

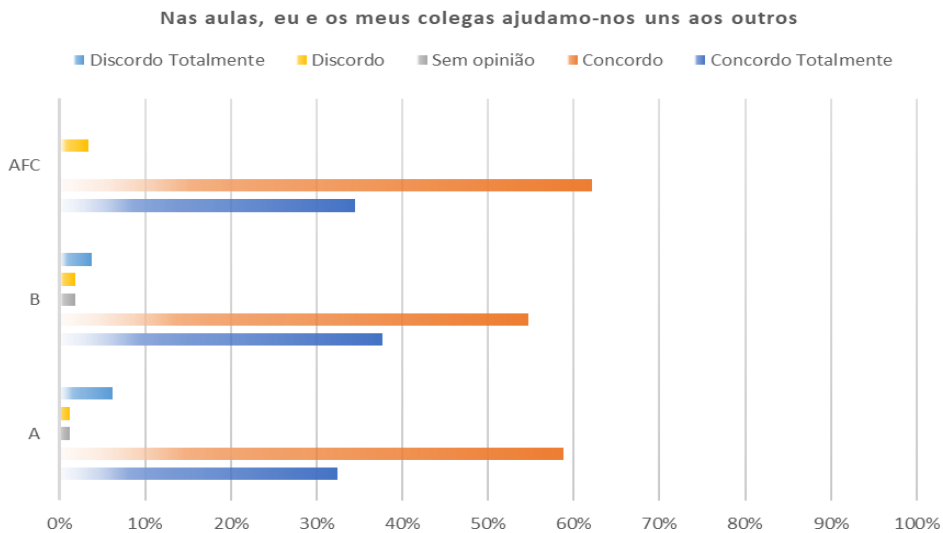


Figura 61: Metodologias de ensino/aprendizagem – alunos – parte XV

Em síntese, os resultados apresentados acerca dos modos de ensinar e fazer aprender parecem indicar a manutenção do paradigma tradicional pedagógico da instrução no sistema escolar, no qual ao aluno cabe, fundamentalmente, um papel passivo, de receptor. O professor *dá lições*, restringindo-se a prática do professor, sobretudo, ao ato de ensinar, o qual tende a ser, como defende Bruner, mais um ditado do que um diálogo (Bruner, 2000, citado por Trindade e Cosme, 2010, p. 33).

Estes resultados parecem revelar a permanência, nas nossas escolas, da *lógica burocrática*, assente numa pedagogia que “concebe o educando como um ser passivo, cara a fundir, barro a moldar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um acto de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa “caixa” que seria o educando” (Formosinho & Machado, 2009, p.22).

Alves et al (2014) assinalam que os modos de ensinar mais ativos, mais participativos, que recorrem a uma diversidade de suportes e de estratégias e que implicam os alunos na produção - e não somente no consumo de conhecimentos - produzem efeitos positivos nas aprendizagens, sendo que, possivelmente, o maior desafio da profissionalidade docente será fazer com que as aulas sejam espaços e tempos vivos de interação, de comunicação, de criação que gratifique todos os elementos que constituem essa comunidade que deveria ser de aprendizagem.

Os modos de ensinar e fazer aprender evidenciam-se, ainda, muito dependentes da prática isolada do professor em sala de aula, o que torna difícil o processo de mudança, de inovação, pois existe um longo e complexo “entramado hierárquico” que separa a administração educativa e a administração da sala de aula, “espaço onde efetivamente se joga o sucesso ou insucesso do sistema” (Vicente, 2004, p. 134). Sabendo-se que o “núcleo técnico” da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam, e que se mantém fundamentalmente inalterado (Elmore, 2000), será fulcral que as dinâmicas de inovação, de mudança foquem as suas trajetórias para o local onde a prática instrucional ocorre - a sala de aula. Qualquer inovação escolar que não ocorra no “núcleo técnico” – sala de aula/modos de ensinar e fazer aprender - poderá correr o risco de ser *folclórica*, uma resposta a uma fabricação de imagem de inovação, e, portanto, não significativa.

## ***2.8 Avaliação das aprendizagens***

Uma vez que nesta categoria surgem diferenças significativas nas duas escolas do nosso estudo, apresentaremos, aqui, os resultados por Escola.

### *2.8.1 Escola A*

O diretor da Escola A afirma que a dimensão da avaliação valorizada pelos professores, na sua escola, é essencialmente a sumativa, centrada nos resultados dos testes escritos aplicados, “não tenho dúvida que dizem (professores) que valorizam a formativa, mas que de facto valorizam a sumativa”, acrescentando que não tem “nenhuma dúvida”, pois “agora é que eu estou a ver isto agora vê se muito bem... Claramente...” (DB) - referência ao tempo do ensino remoto forçado (pandemia Covid-19) do terceiro período do ano letivo 19/29, em que não se realizaram testes.

Os critérios gerais de avaliação não apresentam “pesos”, “eu insisti (...) eu não tenho pesos, porque eu não sei medir, e a outra grande discussão é que nós não temos pesos sei lá para aí há 15 anos lá na escola, para aí e fui eu que acabei com eles (...).” (DA).

Os critérios de avaliação específicos da Escola A são, na perspetiva do diretor, “muito mal feitos, muito mal feitos, eu acho que quilo não são critérios, mas pronto, eu não vou discutir isso mais, já discuti muitas vezes. Mas o próprio pedagógico acha que sim, mas para mim não são...” (DA).

Relativamente aos instrumentos de avaliação, o diretor da Escola A refere que “o regulamento interno obriga a dois instrumentos escritos por período, não diz que são testes, pode ser trabalho (...), mas tem que ser em sala de aula, (...) pode ser um trabalho de investigação (...)” e que a diversificação ou não dos instrumentos aplicados “depende dos professores, mas há professores que usam uma panóplia de instrumentos há quem saiba usar muito bem os portfólios (...)” (DA).

Através do testemunho do diretor desta escola, a questão da avaliação parece ser um aspeto complexo e controverso na escola, não havendo uma uniformidade de perspetivas nesta área na comunidade educativa.

Todavia, a partir das opiniões dos professores desta escola (cf. Figura 62), a dimensão sobre a avaliação não parece ser uma problemática, pois a grande maioria dos inquiridos aponta que as estratégias de avaliação das aprendizagens adotadas na escola são adequadas às opções de gestão curricular e metodologias de ensino, que envolve regularmente os alunos na sua própria avaliação, que esclarece os alunos sobre os objetivos a atingir, que envolve os alunos na avaliação dos colegas e que dá *feedback* permanente aos alunos e indicações sobre estratégias de melhoria.

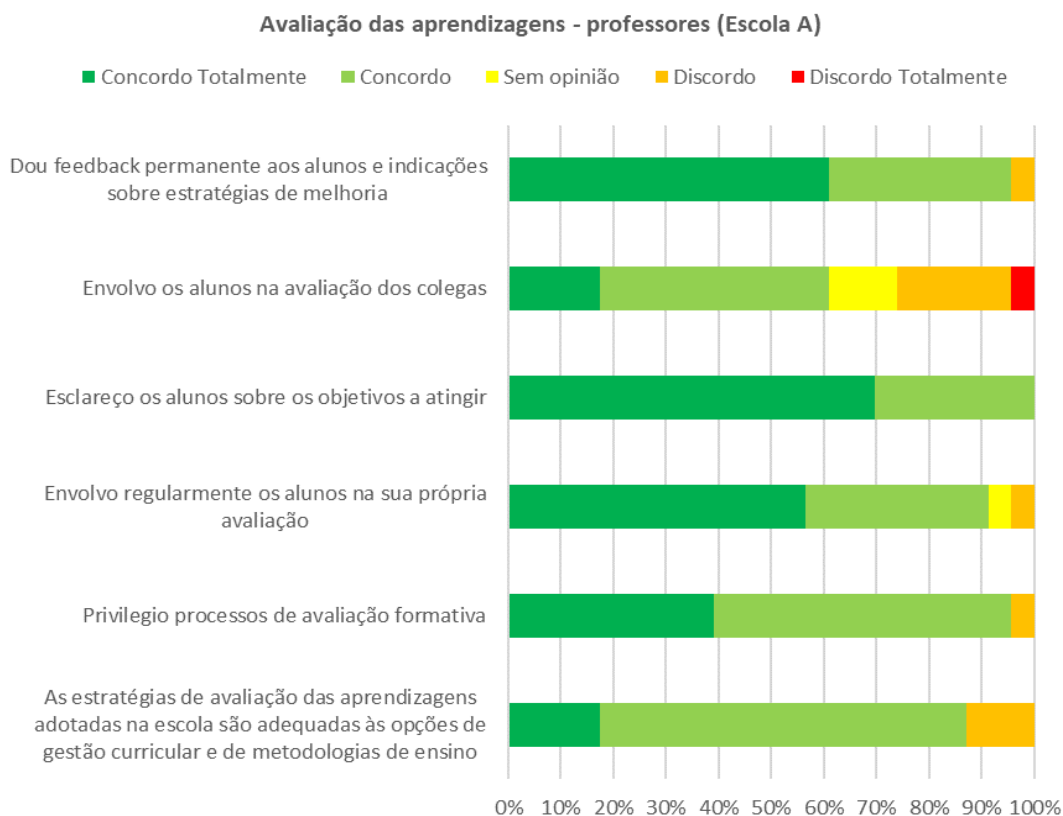


Figura 62: Avaliação das aprendizagens – professores – parte I

De notar que a esmagadora maioria dos professores da Escola A (96% - 39% Concordo Totalmente) refere que privilegia processos de avaliação formativa. No entanto, na perspetiva do diretor, os professores dizem que valorizam a formativa, mas na verdade, valorizam a sumativa, como vimos acima.

Estêvão (2012) lembra que a organização escolar apresenta “várias faces e várias vozes” (p. 130) e Santos Guerra (2002) afirma existirem zonas pouco iluminadas na organização escolar, com várias discrepâncias, entre as quais, a “discrepância entre o dizer e o fazer, que origina o

falso discurso” (p. 23). E não poderemos deixar de perspetivar a escola com uma visão neoinstitucional, compreendendo que surge frequentemente na organização escolar falta de coerência e de conexão entre as dimensões discurso – decisão – ação, em consequência da sujeição da organização e dos indivíduos relativamente a pressões, exigências ou normas, a *hipocrisia organizada* a que Brunsson (2006) se refere.

Um estudo em 2012, levado a cabo pela OCDE sobre a avaliação nas escolas portuguesas, demonstrava que, apesar das orientações legais em Portugal preconizarem a valorização da avaliação formativa nas escolas, o que se pôde constatar, pela observação das práticas letivas, foi a sobrevalorização da avaliação sumativa, situação que tenderia a criar um impacto negativo (Santiago et al., 2012).

Por outro lado, os resultados do TALIS 2018 indicam que Portugal está no quarto lugar a contar do fim no que concerne o *feedback* que os docentes recebem, nomeadamente o *feedback* acerca dos resultados dos alunos da turma (Schleicher, 2020, p. 42).

Procurando um conhecimento mais aprofundado desta realidade, debruçar-nos-emos, agora, na voz dos alunos acerca da questão da avaliação.

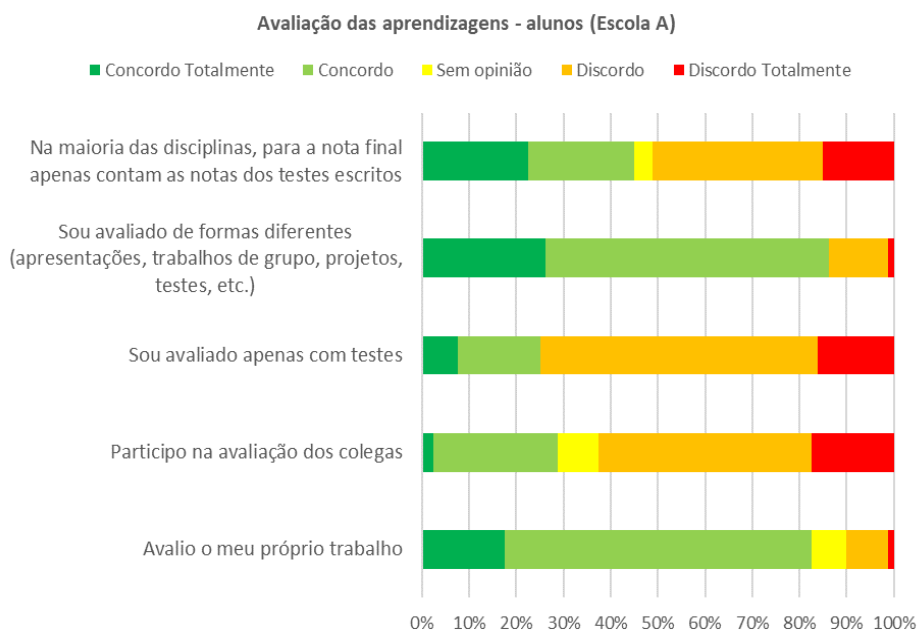


Figura 63: Avaliação das aprendizagens – alunos – parte I

A partir da leitura da Figura 63, poderemos constatar que a grande maioria dos alunos considera que avalia o seu próprio trabalho, não é avaliada apenas com testes, sendo avaliada de formas diferentes (apresentações, trabalhos de grupo, projetos, testes, etc.).

Todavia, 46% dos alunos referem que, na maioria das disciplinas, para a nota final apenas contam as notas dos testes escritos, resultados que são fundamentados pelas opiniões registadas pelos alunos em espaço aberto do questionário, como veremos mais abaixo.

De notar, ainda, que apenas 29% dos alunos inquiridos desta escola consideram que participam na avaliação dos colegas, quando 61% dos professores afirmam que envolvem os alunos na avaliação dos colegas. Estes resultados evidenciam, mais uma vez, discrepâncias entre a visão dos alunos e a dos professores.

Os alunos desta escola optaram, ainda, por deixar as suas opiniões sobre a avaliação registadas em forma de enunciados escritos, em “observações/sugestões” e na pergunta aberta acerca das áreas a melhorar na escola. Assim, e a partir destes registos, percebemos que vários alunos (dos vários anos de escolaridade) manifestam insatisfação relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, levado a cabo pela escola, especificamente o facto de serem praticamente os resultados dos testes a contarem para a nota final. Eis alguns desses registos:

Na realidade, sou avaliado de outras maneiras para além dos testes escritos (atitudes e valores, apresentações e trabalhos), mas são quase desprezáveis para a nota final visto que quase a totalidade da nota é definida pelos testes escritos. (AA1162)

A escola que frequento classifica a nota final de período através das seguintes percentagens: 95% médias de testes e 5% comportamento, assiduidade, pontualidade. Considero esta forma de atribuir classificações muito errada, pois um aluno que tire 20 pontos nos testes, falte muito, chegue sempre atrasado e seja desrespeitoso com os professores/alunos, etc., no final do período obtém a classificação de 19 valores, porque não lhe podem baixar a nota mais do que as notas dos testes (95%). Da mesma forma um aluno que se esforce, respeite os professores e toda a comunidade escolar, chega sempre cedo e raramente falta é injustamente avaliado praticamente apenas com as médias dos testes e todo o seu respeito e responsabilidade são desvalorizados. (AA1217)

Sinto que apesar de outros aspetos terem um peso na nota final, são os testes escritos que definem essa nota. (AA1070)

Eu acho que mesmo tendo outros métodos de avaliação, não altera quase nada na nota. Normalmente, as médias dos testes em cada período definem a nota do final, o que eu considero um pouco inadequado porque às vezes temos dias em que os testes correm mal, apesar de sabermos a matéria. (AA1075)

Na minha escola, na maior parte das disciplinas, a média dos testes conta 95% da nota final, sobrando apenas 5% para as atitudes. A meu ver, é um método de avaliação bastante injusto, porque, por exemplo, se eu tiver uma má nota no primeiro teste do primeiro período, vou ficar prejudicada até ao final do ano por essa nota, mesmo que obtenha excelentes resultados nos testes seguintes. Nessa situação, os professores deveriam ter em conta o meu esforço e progresso. (AA1245)

O facto da nossa nota final depender praticamente do resultado dos testes, e não das nossas competências cívicas. (AA1151)

Em algumas disciplinas, como História, diminuir o peso dos testes, reforçando os trabalhos de pesquisa e apresentação. (AA957)

Eu acho que se devia valorizar mais o comportamento, a participação em atividades/projetos na aula, etc., e não somente a nota dos testes como é atualmente. (AA75)

Uma mudança seria "a parte da avaliação dos testes não contar para 95% da nota final do período" (AA1080)

Mudaria (...) e a contagem para as médias no final de cada período. (AA1075)

Estes testemunhos parecem evidenciar a perpetuação da importância que é dada aos testes escritos nas nossas escolas e à forma como se classifica os alunos no final do ano. As “notas dos testes” parecem continuar a ser muito próximas das “notas da pauta”. Assim, as opiniões dos alunos da Escola A poderão indiciar que parecem continuar a prevalecer os testes enquanto instrumento de avaliação privilegiado nas nossas escolas, como assinalaram, também, Cabral (2013), Alves (2008) e Baptista (2016).

Por outro lado, ainda nestes registos dos alunos, é possível perceber a postura crítica dos alunos relativamente à ação escolar quando referem que a escola leva a que se valorize mais os testes, os resultados dos testes, do que o conhecimento em si. Eis alguns registos neste sentido:

Todos os alunos estão constantemente preocupados com o que sai para os testes e não com o que estão a aprender, assim que o teste acaba, o que cada um retém é muito pouco. Penso que isto não é aprender e não desenvolve o potencial de cada aluno. (AA1246)

Outra coisa que mudaria e o facto de o nosso sistema valorizar mais as notas do que o conhecimento. (AA1162)

Sendo que “o ensino e a avaliação são de certa forma duas faces da mesma moeda” (Perrenoud, 1995, p. 41), estes resultados poderão, juntamente com os resultados da categoria “modos de ensinar e fazer aprender”, indiciar uma prevalência do paradigma tradicional pedagógico da instrução no sistema escolar.

### *2.8.2 Escola B*

O diretor da Escola B partilha que as orientações legais emanadas pelo AFC não despoletaram, ainda, mudanças nos critérios de avaliação da escola, sendo um “trabalho muito incipiente”.

É possível perceber, pelo testemunho do diretor, que as práticas de avaliação das aprendizagens continuam centradas num paradigma mais tradicional, com o tradicional enfoque na realização de estes escritos, até porque não houve, ainda, tempo para desenvolver uma “maturidade em que em certa altura os testes começassem a ter um valor muito mais relativo e muito mais esbatido...”, todavia, “para isso é preciso haver trabalho sobre os alunos e os encarregados de educação... ainda há muitos pais e encarregados de educação que continuam a dizer que 50 mais 50 é igual a 3.” (DB).

Para além da realização dos testes, existem, no entanto, outras perspetivas referidas sobre avaliação das aprendizagens, especificamente no grupo de alunos/professores da experiência AFC da escola (duas turmas do 7.º ano), referindo o diretor que aqui os critérios de avaliação “passam pelos testes que têm uma determinada valoração, os trabalhos, as atitudes têm outra, a

questão dos comportamentos outra (...) No primeiro período, insistiram muito, valorizaram muito a questão dos comportamentos e das atitudes que era a questão das dificuldades dos alunos e da forma como eles encaravam as suas próprias dificuldades... como é que eles as iriam vencer, superar... e isso era uma tarefa muito importante para os professores...”, focando-se a avaliação na modalidade “formativa, o que os miúdos conseguem e o que não conseguem... têm momentos de pausa para isso, aproveitando muitas vezes a questão da própria construção do trabalho”, através de “grelhas de observação, com os detalhes, fazem com folhas excel”.

Na experiência da AFC, em momentos de colaboração semanais, os docentes têm oportunidade “para ouvir os outros professores e depois ajuda a tentar chegar individualmente aos miúdos para eles saberem onde estão onde podem melhorar onde têm de insistir mais e isso também resultou em alguma uniformização das notas (...)”.

Este caminho que a escola, ainda que de forma incipiente, como várias vezes refere o diretor, está a traçar parece ir ao encontro do princípio de que a avaliar não é meramente classificar, mas antes, e sobretudo, melhorar as aprendizagens dos alunos e as práticas de ensino.

Ainda que o testemunho do diretor da Escola B indicie algumas alterações nas práticas de avaliação das aprendizagens na experiência da AFC e que 100% dos professores desta experiência afirmem que introduziram mudanças nas estratégias de avaliação das aprendizagens (cf. Figura 64), essas mudanças parecem não ser marcantes, tendo em conta a semelhança de resultados (professores e alunos), entre o grupo da experiência e o resto da escola.

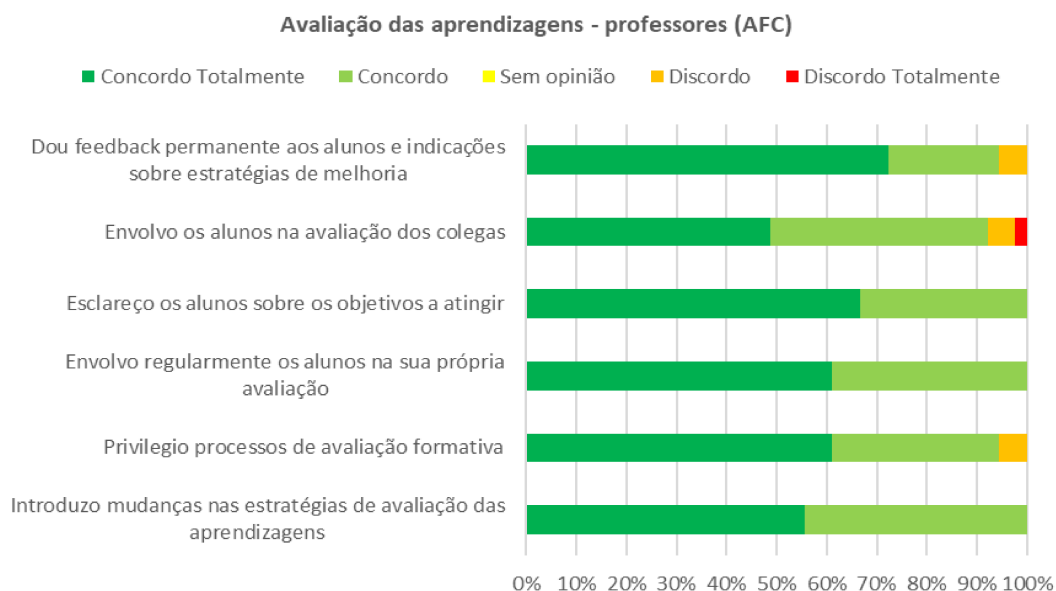


Figura 64: Avaliação das aprendizagens – professores – parte II

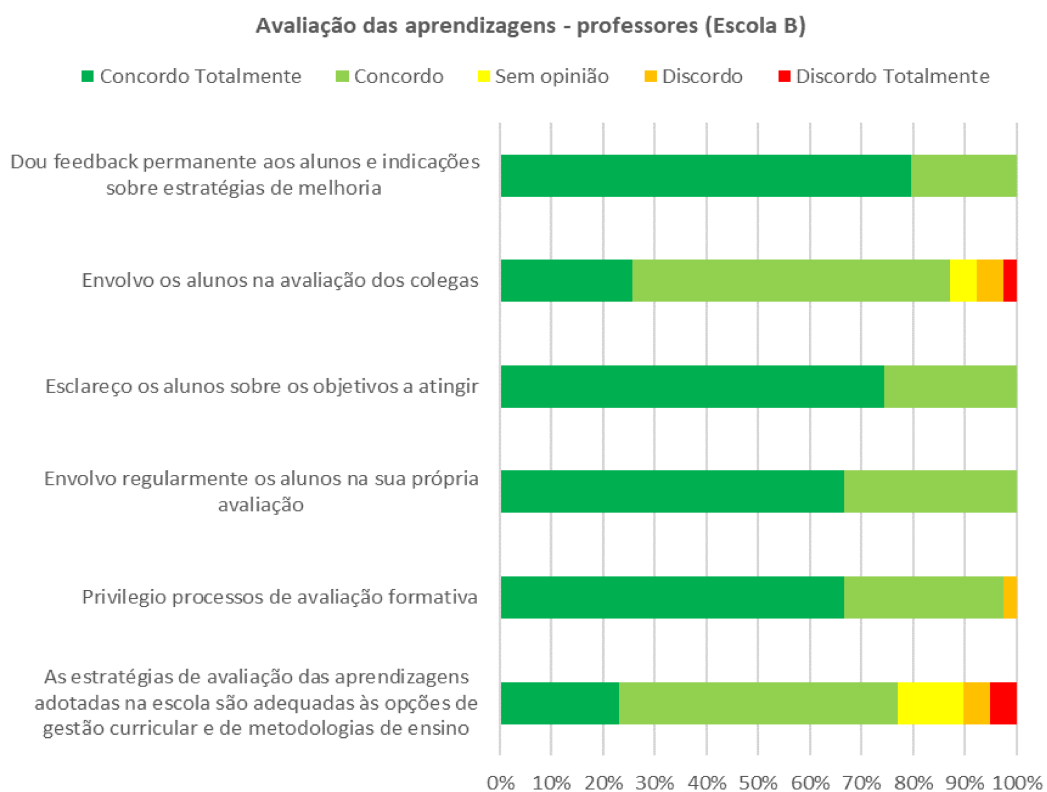


Figura 65: Avaliação das aprendizagens – professores – parte III

Efetivamente, analisando as Figuras 64 e 65, poderemos evidenciar, por exemplo, que 94% dos professores AFC referem privilegiar processos de avaliação formativa, mas 98% dos professores não participantes na AFC afirmam, igualmente, que privilegiam processos de avaliação formativa. Ambos os grupos de professores referem dar *feedback* permanente aos alunos e indicações sobre estratégias de melhoria (AFC: 94%; Escola B: 100%).

Estes dados parecem ir ao encontro da opinião dos alunos (cf. Figuras 66 e 67).

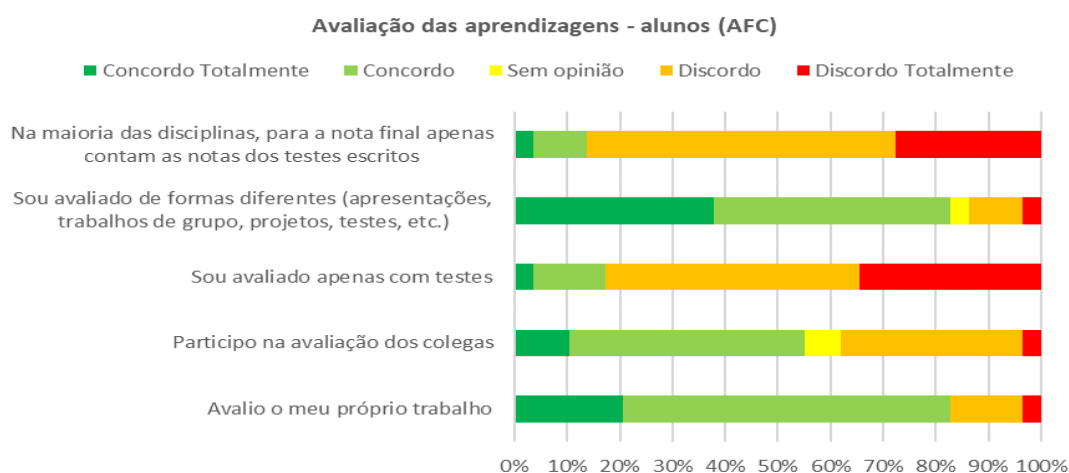


Figura 66: Avaliação das aprendizagens – alunos – parte II

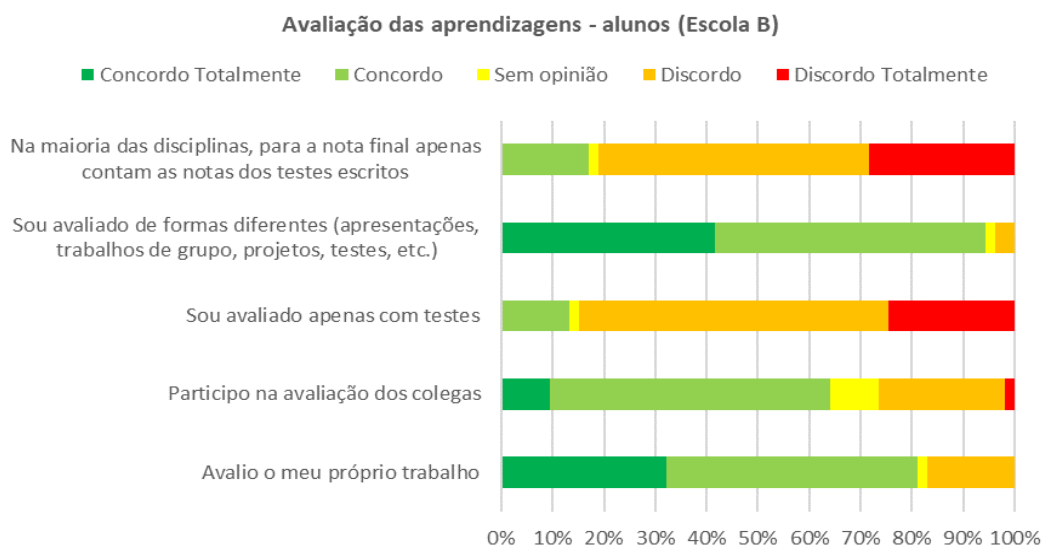


Figura 67: Avaliação das aprendizagens – alunos – parte III

A maioria dos alunos dos dois grupos considera que, na maioria das disciplinas, para a nota final não contam apenas as notas dos testes escritos, que são avaliados de diferentes formas, não sendo avaliados apenas com testes, que participam na avaliação dos colegas e que avaliam o seu próprio trabalho.

Em todos os tópicos, os resultados demonstram uma semelhança de opiniões dos diferentes grupos de alunos.

Não se conseguirá, neste estudo, apontar aprofundadamente as razões que justificarão o facto de os resultados de professores e alunos não apresentarem diferenças marcantes entre o grupo de experiência da AFC e os restantes alunos e professores. Todavia, esta situação poderá indicar que a experiência levada a cabo não se distancia muito das práticas escolares da escola em que se insere.

Em síntese, os resultados relativos a esta categoria – avaliação das aprendizagens – parecem evidenciar que, pelo menos no plano dos discursos, a Escola B apresenta uma cultura escolar mais próxima de práticas de avaliação formativa e *feedback* e que a Escola A estará mais próxima da tradicional valorização sumativa.

A partir de uma análise dos resultados relativos à dimensão “Gramática escolar”, poderemos evidenciar que tendencialmente a *forma escolar moderna* não se tem alterado. O contexto organizacional e cultural, resultante de uma construção social e histórica marcada “pela cisão e hierarquização do currículo, pela racionalização e formalização da organização escolar, pela disciplinação dos corpos, pelo controlo uniforme dos tempos e espaços, das normas sociais e das regras de conveniência” não é alterável por decreto. (Lima, 2020, pp. 176-177).

### **3. Efeitos da ação educativa**

Neste momento, iremos focalizar a nossa atenção nas perceções de professores, alunos e diretores relativamente aos efeitos da ação educativa referente às duas escolas da nossa investigação.

### 3.1 Efeitos segundo os alunos

A partir da Figura 68, poderemos evidenciar a percepção dos alunos relativamente a alguns efeitos da ação educativa: “gostar mais de estudar e aprender”; “aprender mais”; “trabalhar melhor com os meus colegas”; “ter uma boa relação com os professores”; “Que os alunos se portem melhor”.

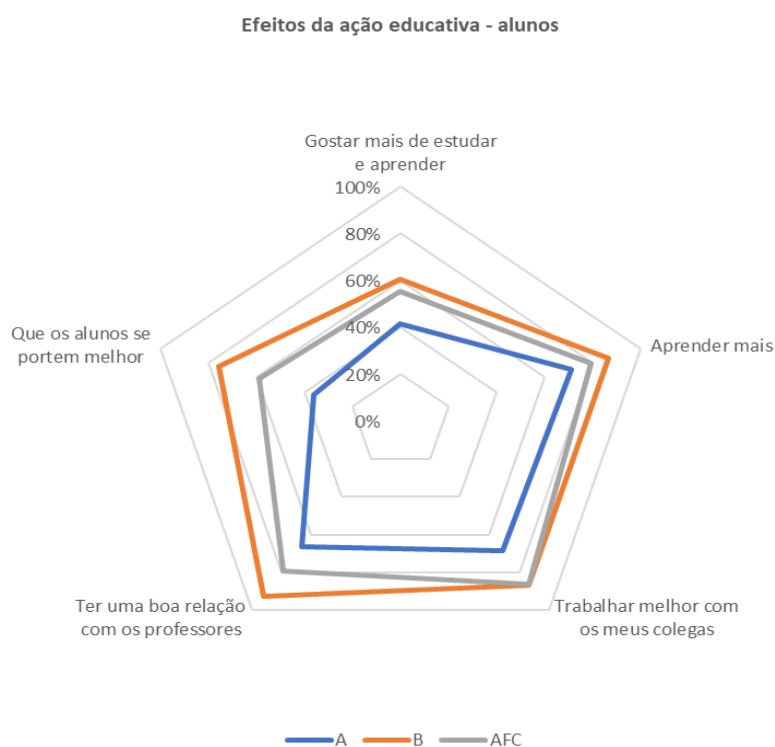


Figura 68: Efeitos da ação educativa – alunos – parte I

É possível verificar que a maioria dos alunos considera que a ação educativa tem efeitos na “boa relação com os professores” (AFC: 79%; Escola B: 92%; Escola A: 66%), em “trabalhar melhor com os colegas” (AFC: 86%; Escola B: 87%; Escola A: 69%) e em “aprender mais” (AFC: 79%; Escola B: 87%; Escola A: 71%). Todavia, os valores descem significativamente nos efeitos relativos a: “gostar mais de aprender” (AFC: 55%; Escola B: 60%; Escola A: 41%) e “que os alunos se portem melhor” (AFC: 59%; Escola B: 75%; Escola A: 36%).

De notar que, analisando-se os dados acima apresentados, poderemos verificar diferenças marcantes nos grupos de discentes. Os alunos da Escola A apresentam em todos os resultados os níveis mais baixos. Esta diferença é mais notória nos efeitos relativos à gestão do comportamento dos alunos, ao ter uma boa relação com os professores e ao gosto em estudar e aprender.

Na verdade, apenas 36% dos alunos da Escola A consideram que a ação educativa da escola apresenta efeitos na gestão do comportamento dos alunos, existindo uma diferença de quase 40 pontos percentuais comparando esse resultado com a Escola B, na qual 75% dos alunos percebe efeitos no comportamento dos alunos.

Relativamente aos efeitos da ação educativa na boa relação com os professores, existe uma diferença de 26 pontos percentuais se compararmos os resultados dos grupos Escola A e Escola B, apresentando esta os valores mais altos (Escola A: 66%; Escola B: 92%).

Existe, ainda, um diferencial de quase 20% entre os dois grupos (Escola A e Escola B) no efeito relativo ao gosto em estudar e aprender. Ainda que os três grupos de alunos apresentem aqui níveis baixos (AFC: 55%; Escola B: 60%; Escola A: 41%), a Escola A apresenta 19 pontos percentuais abaixo da Escola B.

O facto de a Escola A apresentar os resultados mais baixos nesta dimensão poderá indiciar que estes alunos estarão menos satisfeitos com a sua escola, em comparação com os alunos da Escola B e da AFC. Ainda que a Escola A apresente consistentemente resultados muito elevados nos *rankings* escolares, não se destaca, todavia, nos resultados do nosso estudo, surgindo inclusive em níveis abaixo nos tópicos: gosto em estudar e aprender, qualidade de aprendizagem, gestão comportamental dos alunos. Estes resultados vão ao encontro dos resultados apresentados anteriormente neste estudo, fazendo refletir sobre o eventual profundo enfoque da ação educativa da Escola A em práticas de preparação para resultados académicos, para o sucesso nos exames e provas nacionais, desvalorizando-se eventualmente práticas de criatividade, de autonomia, de diferenciação, de metodologias ativas que, geralmente, trazem aos alunos sentimentos de maior satisfação, de coerência, de sentido.

De destacar, ainda, que os valores da Escola B surgem globalmente superiores aos alunos da AFC. Constata-se uma maior diferença no efeito positivo sobre gestão de comportamento dos alunos, pois, enquanto 74% dos alunos da Escola B consideram que a ação educativa exerce

um efeito no comportamento dos alunos, apenas 59% dos alunos da AFC apresentam a mesma opinião. Estes resultados estão em sintonia com os resultados que fomos apresentando já anteriormente, evidenciando que a experiência da AFC na escola B não parece ter constituído uma diferença, pelo menos destacável, no contexto escolar.

Em seguimento, ainda, das perceções dos alunos acerca dos efeitos da ação educativa, a partir da Figura 69 (abaixo), poderemos verificar que a grande maioria dos alunos considera que os resultados das aprendizagens dos alunos se devem ao esforço dos alunos e dos professores (AFC: 69%; Escola B: 81%; Escola A: 70%), ainda que haja um número significativo de discentes a assinalar que esses resultados se devem fundamentalmente ao esforço dos alunos (AFC: 24%; Escola B: 17%; Escola A: 29%).

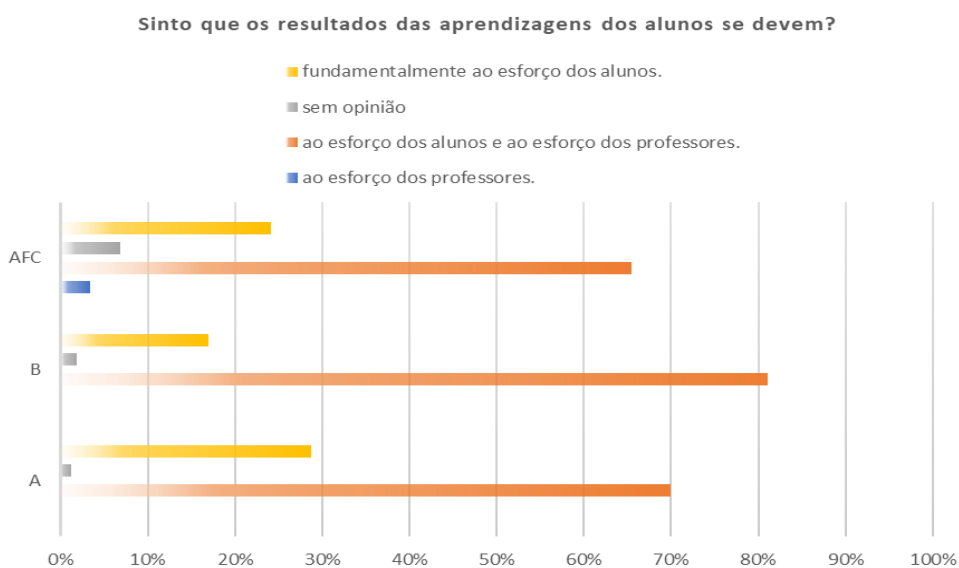


Figura 69: Efeitos da ação educativa – alunos – parte II

A partir dos registos escritos dos alunos inquiridos (observações/sugestões do questionário), percebemos que alguns alunos esclarecem esta informação, referindo que “o resultado de certos alunos é conseguido apenas por trabalho autónomo” (AA1024), até porque “Em algumas disciplinas - como a matemática - sente-se às vezes que alguns professores querem avançar com a matéria rapidamente e, por conseguinte, os alunos têm que se esforçar, por vezes, mais que o normal, em casa.” (AA1217).

Para além desta razão apontada relativa à preocupação em “avançar com a matéria” (a famigerada justificação do cumprimento dos longos programas, percecionada aqui por um

aluno), surge também nos registos o tópico relacionado com o facto de as escolas continuarem a ser incapazes de assegurar a existência de bons professores em todas as aulas/disciplinas. Eis estes testemunhos que corroboram a visão de que a escola não garante sempre bons professores:

Pela minha experiência, em algumas disciplinas foi essencial ter o apoio do professor para conseguir obter bons resultados. No entanto, houve situações em que eu tive de aprender a matéria sozinha, em casa, devido à falta de métodos de ensino do professor. (AA1245)

Deve-se fundamentalmente ao esforço do aluno, mas se o professor for esforçado e dedicado é possível afirmar que é uma grande ajuda no desempenho na sua disciplina. (AA1162)

(...) depende dos professores (AA963).

Interessante relacionar estes resultados, e em particular os da Escola A, com um estudo de Baptista (2016) levado a cabo com alunos com elevado sucesso académico, o qual apontava um significativo número de registos relacionados com a convicção dos alunos de que os resultados se deviam ao esforço de cada um e não tanto à escola, apontando também vários testemunhos que indiciavam a perceção de que “o processo de escolarização assenta numa espécie de *lotaria*, no qual a *sorte* ou o *azar*” e que ditará muitas vezes a vida escolar dos alunos (Baptista, 2016, p.93). Naturalmente que esta situação acarretará mais consequências negativas nas vidas dos alunos cultural e socialmente mais desfavorecidos, não apresentando estes as condições para desenvolverem um trabalho autónomo eficaz em casa (cultura familiar; condições financeiras para poder ter apoio pedagógico fora da escola, as conhecidas “explicações”). A escola parece, assim, continuar a não garantir a equidade, a não garantir a igualdade de oportunidades dos alunos portugueses.

De salientar que alguns alunos parecem ter consciência desta falta de garantia das mesmas oportunidades, pois 3% dos alunos da AFC, 19% dos alunos da Escola B e 25% da Escola A (cf. Figura 70) afirmam que a escola não consegue garantir a todos os alunos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. No entanto, a maioria não apresenta essa visão, até porque se apresenta como uma tradição na cultura das escolas portuguesas aquilo que um dos alunos verbaliza, ao partilhar que “a escola garante o direito de aprendizagem a todos os

alunos, mas depois faz parte da escolha de cada um usufruir desse direito ou não.” (AA1070), havendo a nítida dificuldade em perceber as condições para uma efetiva equidade. Os alunos, juntamente com professores e outros agentes educativos, partilham de uma cultura tradicional escolar que, ainda que devesse ser questionada, parece continuar a ser um entrave à mudança.

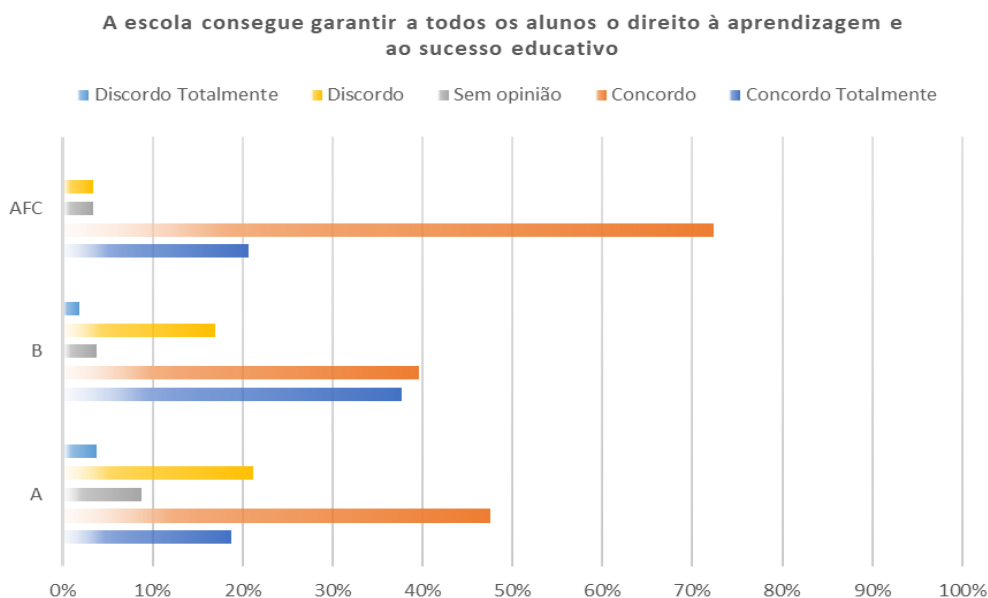


Figura 70: Efeitos da ação educativa – alunos – parte III

Em suma, os resultados sobre os efeitos da ação escolar percebidos pelos alunos parecem indicar que a escola continua a não conseguir assegurar a prestação do serviço público no que concerne a garantia do direito ao sucesso educativo e a melhores aprendizagens de todos e de cada um dos alunos, princípios defendidos, mais uma vez, no Decreto-Lei nº 55/2018. Faltará a possibilidade nas nossas escolas do desenvolvimento de uma cultura de participação, de profissionalidade, de reinvenção da “gramática escolar”, de compromisso conjunto de toda uma comunidade educativa (Bolívar, 2012; Cabral e Alves, 2016).

### 3.2 Efeitos segundo professores e diretores

Analisemos, agora, os resultados apresentados na Figura 71 relativos à percepção dos professores sobre os efeitos da ação educativa.

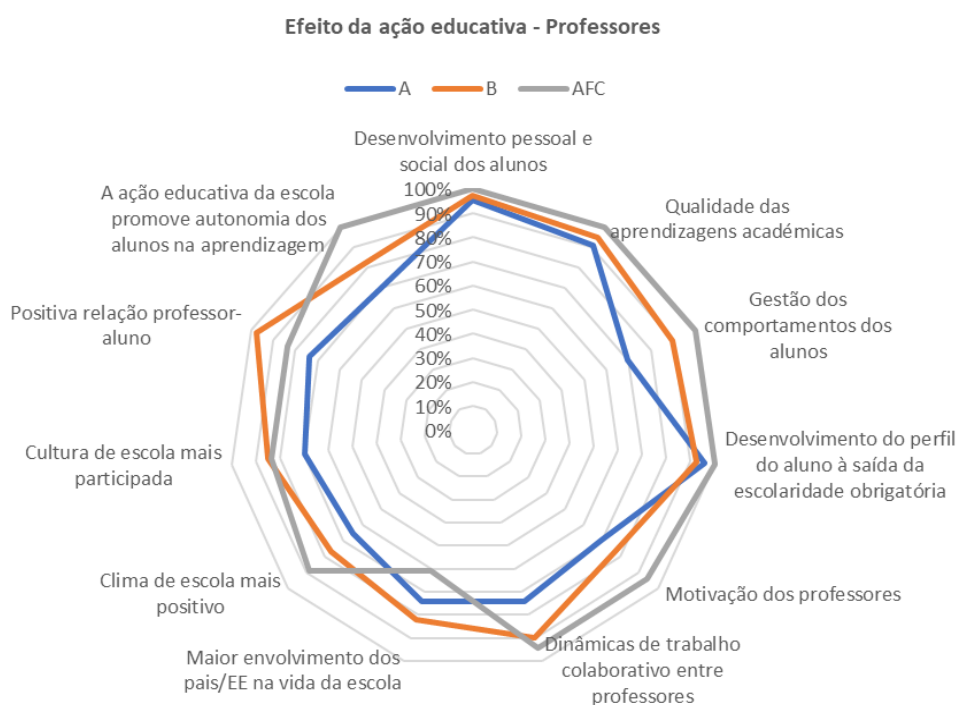


Figura 71: Efeitos da ação educativa – professores – parte I

Os dados apontam que a grande maioria dos professores da Escola A e B e a esmagadora maioria dos docentes da AFC considera que existem efeitos da ação educativa na motivação dos professores (AFC: 94%; Escola B: 77%; Escola A: 70%) e nas dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores (AFC: 94%; Escola B: 90%; Escola A: 73%). A maioria dos professores é da opinião, ainda, que a ação educativa tem efeitos no maior envolvimento dos pais na vida da escola (AFC: 61%; Escola B: 82%; Escola A: 74%).

Na perspetiva, do mesmo modo, da grande maioria dos professores, a ação escolar tem efeitos positivos no desenvolvimento pessoal e social dos alunos (AFC: 100%; Escola B: 97%; Escola A: 96%), na gestão do comportamento dos alunos (AFC: 100%; Escola B: 90%; Escola A: 69%), no desenvolvimento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (AFC: 100%; Escola B: 92%; Escola A: 95%), na qualidade das aprendizagens (AFC: 100%; Escola B: 95%; Escola A: 91%), no clima mais positivo da escola (AFC: 89%; Escola B: 77%; Escola A: 65%), na cultura de uma escola mais participada (AFC: 83%; Escola B: 85%; Escola A: 70%) e na positiva relação professor-aluno (AFC: 83%; Escola B: 97%; Escola A: 74%).

Saliente-se que, ainda que o grupo de docentes da Escola A apresente valores globalmente mais baixos do que os dois outros grupos de professores, é possível constatar-se que a visão da grande maioria dos docentes auscultados no nosso estudo apresenta-se tendencialmente muito positiva no que concerne aos efeitos da ação educativa.

De realçar ainda que a esmagadora maioria dos professores é da opinião de que as práticas organizacionais e pedagógicas da escola conseguem garantir a todos os alunos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo (AFC: 89%; Escola B: 93%; Escola A: 96%) - ver abaixo Figura 72.

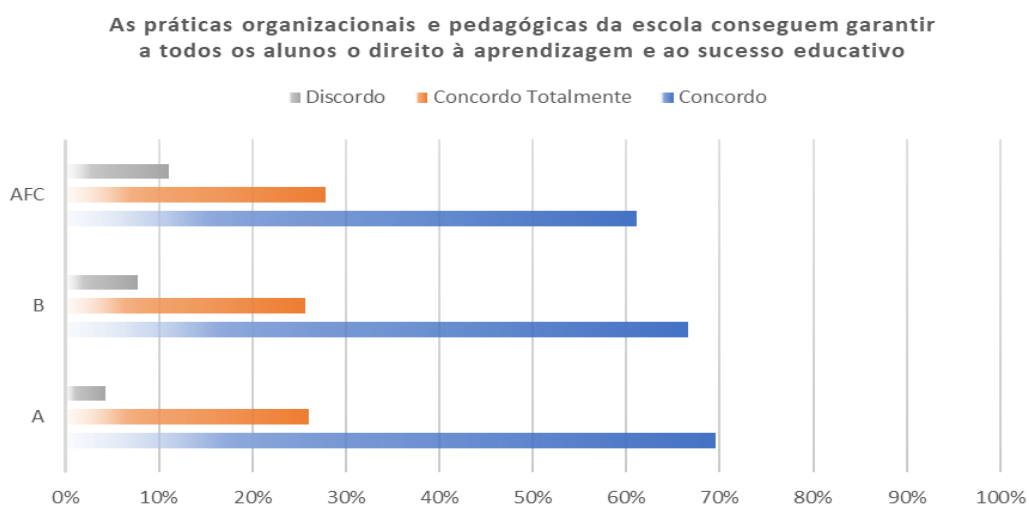


Figura 72: Efeitos da ação educativa – professores – parte II

De notar, no entanto, que, comparando as visões dos professores e dos alunos (cf. Figuras 73 a 75), poderemos constatar que as opiniões dos professores são bastante mais otimistas do que as opiniões dos alunos.

**Garantia a todos os alunos do direitos à aprendizagem e sucesso educativo**

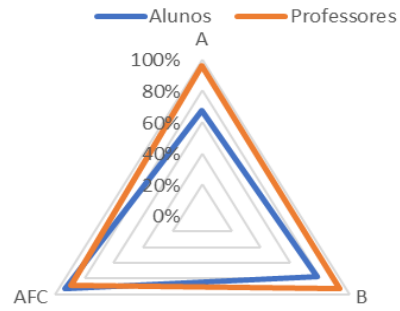


Figura 73: Efeitos da ação educativa – professores e alunos – parte II

**Gestão dos comportamentos dos alunos**

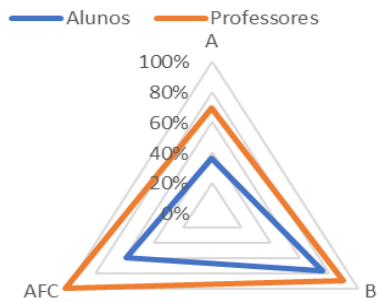


Figura 74: Efeitos da ação educativa – professores e alunos – parte III

**Qualidade das aprendizagens académicas**

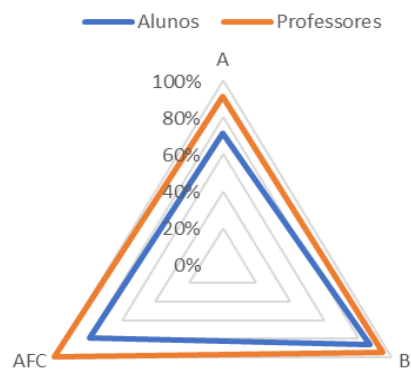


Figura 75: Efeitos da ação educativa – professores e alunos – parte IV

Efetivamente, os resultados mostram uma clara discrepância entre as opiniões dos professores e dos alunos acerca do efeito da ação educativa

no comportamento dos alunos:

- Professores: AFC: 100%; Escola B: 90%; Escola A: 69%
- Alunos: AFC: 59%; Escola B: 76%; Escola A: 36%

na qualidade da aprendizagem:

- Professores: AFC: 100%; Escola B: 95%; Escola A: 91%
- Alunos: AFC: 79%; Escola B: 87%; Escola A: 71%

na percepção da garantia a todos os alunos do direito à aprendizagem e ao sucesso educativo:

- Professores: AFC: 89%; Escola B: 93%; Escola A: 96%
- Alunos: AFC: 93%<sup>1</sup>; Escola B: 78%; Escola A: 67%

Poderemos verificar que a diferença entre as opiniões dos professores e dos alunos chega a ultrapassar os 40 pontos percentuais. Estas discrepâncias poderão indiciar que professores e alunos, perante uma mesma realidade, apresentam profundas diferenças na sua visão, na sua perspetiva. Poderão estas dissonâncias contribuir para a ideia de que existe um fosso entre o “mundo” dos professores e o “mundo” dos alunos, evidenciando lacunas nas práticas de participação, de envolvência, de cooperação, de colaboração na entre docentes e discentes?

Os resultados da nossa investigação, como temos evidenciado, parecem ir ao encontro do estudo de Leithwood et al. (2020), no qual os resultados demonstraram discrepâncias entre as respostas dos professores num questionário e os outros resultados.

A grande maioria dos professores manifesta, ainda, que a ação educativa promove a autonomia dos alunos na aprendizagem (AFC: 100%; Escola B: 82%; Escola A: 70%), resultado que poderá estar relacionado com as opiniões dos professores acerca das metodologias menos expositivas na sala de aula, todavia, em discrepância com as opiniões dos alunos que, numa esmagadora maioria, consideram que, nas aulas, a maior parte do tempo são os professores a explicar a matéria. A predominância das metodologias essencialmente

---

<sup>1</sup> Valor de exceção na constatação de que a visão dos professores é mais positiva do que a dos alunos.

enunciativas, apresentativas dificilmente contribuirão para o desenvolvimento da autonomia dos alunos na aprendizagem.

### *Efeitos na AFC segundo o diretor*

Relativamente aos efeitos da AFC, o diretor da Escola B partilha que, ainda que a experiência na sua escola seja ainda muito incipiente, considera estar a ser, globalmente, uma experiência positiva, pois “houve mudança para melhor” (DB), traduzida na perceção de que os alunos estão mais motivados, “(...) eles começaram a ver a escola com utilidade e sobretudo a ter gosto por aprender e começaram a perceber – e isto é muito giro, fui falando com alguns deles – que há muitas maneiras de aprender (...)” (DB) e de que existe, agora, uma maior proximidade entre professor-aluno. Todavia, a partir das opiniões dos alunos, a perspetiva do efeito positivo no gosto em estudar e aprender não se destaca neste grupo de alunos em comparação com os outros alunos da mesma escola - AFC: 55%; Escola B: 60%. Obviamente, seria pertinente verificar os resultados deste efeito, comparando os valores antes e depois da AFC junto dos mesmos alunos, no sentido de se perceber se a AFC apresenta deveras esse efeito.

Relativamente aos efeitos relativos à qualidade da aprendizagem, o diretor da Escola B considera que os resultados ficaram abaixo do esperado, não tendo “dado os frutos que nós estávamos à espera” (DB), acrescentando que os “alunos face a um modelo um bocadinho diferente, até em função da faixa etária, nem sempre correspondem às expectativas que os professores têm e às apostas que os professores fazem (...)” (DB). De notar que esta perceção está em dissonância com a opinião dos alunos e dos professores da AFC, os quais consideram que houve efeitos da ação educativa na qualidade da aprendizagem (professores 100%; alunos: 80%). Obviamente, a avaliação relativa aos resultados/efeitos da AFC estará, ainda, por desenvolver, devido, talvez, ao pouco tempo de implementação e ao contexto da pandemia que obrigou ao ensino remoto forçado no segundo ano de implementação.

De qualquer das formas, será de destacar que a efetiva melhoria da qualidade de aprendizagem de alunos com resultados académicos tradicionalmente baixos não ocorrerá apenas por passarem a ter uma manhã por semana de trabalho mais interdisciplinar e/ou por passar a existir uma reunião semanal de trabalho cooperativo dos docentes desse grupo de alunos. A

qualidade de aprendizagem dos alunos desenvolver-se-á, nomeadamente, a partir do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem capazes de ter um conhecimento específico do que acontece com as aprendizagens essenciais de cada aluno através de uma monitorização dos processos e dos resultados educativos para que se possam tomar medidas (eficazes e reais, não para se colocar no *papel* que se fez tudo...) de identificação dos problemas e uma busca individual e coletiva das soluções necessárias e possíveis (Alves & Cabral, 2019).

#### **4. Melhoria contínua da organização**

Nesta dimensão, apresentaremos os resultados relativos aos mecanismos que as escolas do estudo apresentam no processo da melhoria contínua da organização escolar, nomeadamente a forma como exercem a monitorização da qualidade educativa, os procedimentos relativos à formação de professores e liderança, bem como a troca/partilha de experiências e de aprendizagens.

##### ***4.1 Monitorização da qualidade educativa***

A partir do testemunho do diretor da Escola A, foi possível verificar que a organização escolar apresenta processos de melhoria contínua, a partir de análise de inquéritos aplicados e da reflexão sobre esses resultados, processo que origina o projeto de melhoria da escola. Este processo está sob a responsabilidade de um grupo reduzido e específico de professores. O relatório, segundo o diretor, não fica apenas no *papel*, pois “Lá na escola aquilo depois... a regra é esta, vai ao conselho geral e vai ao pedagógico, no pedagógico nós fazemos o levantamento das questões essenciais e depois damos ordens (...). Mas damos ordens mesmo (...)” (DA). Para além do processo formal de avaliação contínua, através do projeto de melhoria da escola, o diretor da Escola A considera ser fundamental, para o processo de melhoria, que o diretor respeite muito o trabalho dos professores, que saiba gerir conflitos e que saiba “ouvir as pessoas, saber ouvi-las e depois saber dar o *feedback*, não é? Eu acho que isso é fundamental, acho que é muito mais importante que tudo o resto.” (DA).

Na Escola B, existe também um projeto de melhoria da escola, dinamizado por uma “equipa da autoavaliação da escola” (DB) que, todavia, se apresenta instável, devido ao facto de os professores concorrem para outras escolas, descontentes com a degradação do edifício escolar:

A equipa de autoavaliação da escola, exatamente pelo impacto que o adiamento das obras na escola B teve, acabaram sempre por concorrer, quando havia concurso as pessoas saíam, nós púnhamos a informação, eu mandava os professores (...) fazer cursos de um ano desde a avaliação em rede da Universidade do Minho até projetos que participaram da Universidade Católica também sobre modelos, sobre formas de fazer autoavaliação. Concorreram para outras escolas, de forma que, portanto, nós andámos tipo a Penélope continuamente a fazer e a desfazer as coisas, de forma que neste momento não temos um processo tão... (DB)

Este testemunho demonstra a dificuldade que o diretor tem em liderar uma organização, pois à medida que a equipa que vai formando, vão saindo elementos paulatinamente, o que estará relacionado com o sistema de colocação de professores nas escolas portuguesas.

Relativamente à AFC, não nos foi possível perceber o modo como é feita a monitorização da experiência em si, tendo sido, todavia, possível perceber-se que o Ministério da Educação não acompanha ou monitoriza a experiência AFC da escola. Todavia, na fase da inovação e da melhoria em grande escala, dever-se-á promover estratégias laterais (com estruturas de apoio ao trabalho das escolas) e não pressionar ou prescrever externamente para a melhoria interna, nem tão pouco delegar ingenuamente às escolas a responsabilidade dessa melhoria (Bolívar, 2017; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

Através da Figura 76, é possível, ainda, verificar que a maioria dos professores da AFC considera que não tem regularmente momentos para reflexão/discussão dos processos em curso (28% discorda e 28% discorda totalmente), o que poderá ser um obstáculo à monitorização e consequente sustentabilidade de projetos de inovação/mudança em curso (Friedberg, 1995; Hargreaves & Fink, 2007; Bolívar, 2012; Hopkins et al. 2014; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

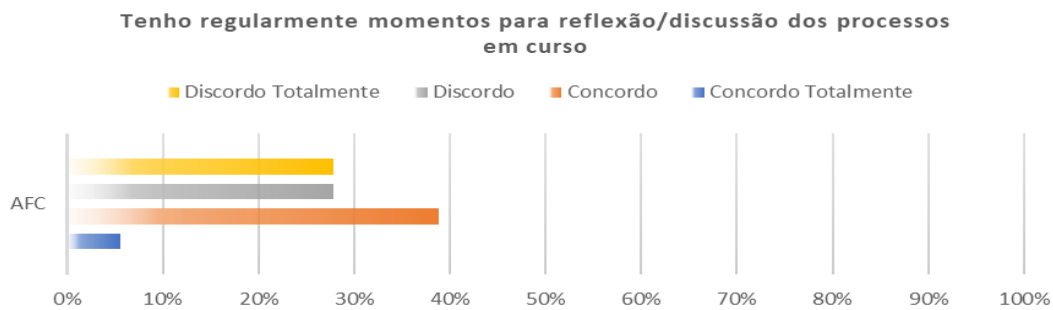


Figura 76: Melhoria contínua da organização – professores – parte I

Os grupos de professores da Escola A e da Escola B apontam que existem mecanismos de avaliação do impacto das dinâmicas em curso, Escola B: 72%; Escola A: 74% (cf. Figura 77) e os docentes dos três grupos consideram que monitorizam e discutem regularmente os resultados alcançados (AFC: 100%; Escola B: 100%; Escola A: 87% - cf. Figura 78).

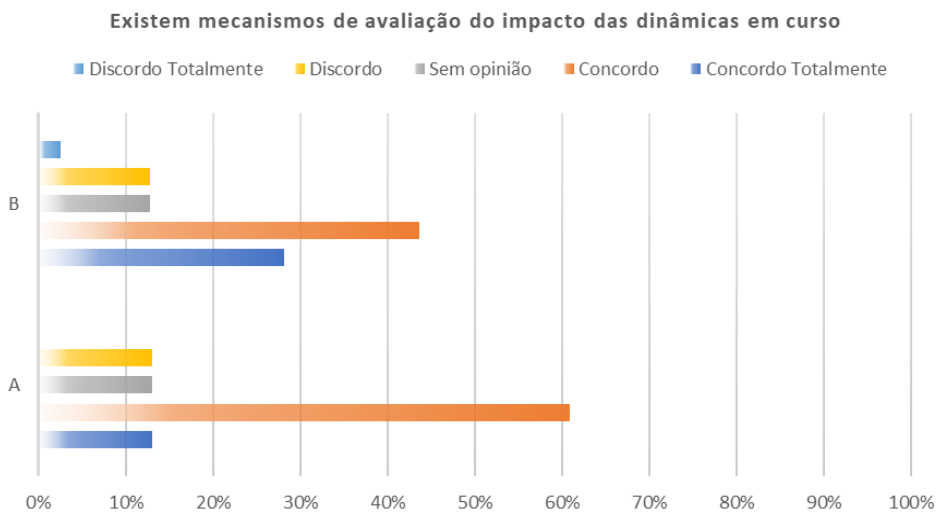


Figura 77: Melhoria contínua da organização – professores – parte II

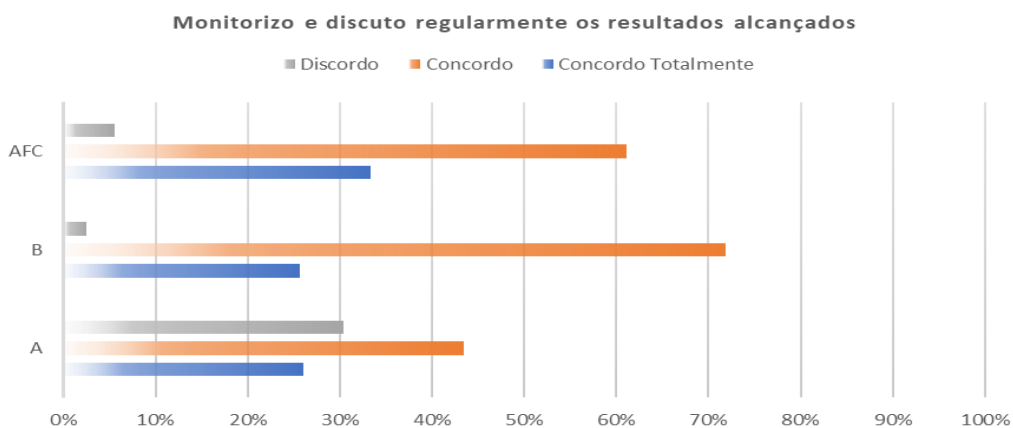


Figura 78: Melhoria contínua da organização – professores – parte III

Interessante verificar a distinção aqui entre um processo de responsabilidade que o professor considerará mais individual – monitorização e discussão de resultados - e o processo de âmbito organizacional – mecanismos de reflexão e discussão dos processos/dinâmicas em curso. Os resultados deste último apresentam-se com níveis mais baixos, principalmente na AFC, o que parece indiciar percepções dos professores relacionadas com lacunas na organização, na estrutura organizacional. Na perspetiva dos professores, a área a melhorar parece estar na organização e não na sua *esfera* individual.

#### 4.2 Formação de professores

Como processo de melhoria contínua da organização, os diretores das escolas do nosso estudo parecem encarar a formação como uma alavanca de melhoria, de mudança, pois, por exemplo, o “plano de formação também é feito com base naquele relatório da comissão de autoavaliação” (DA), “nós somos escola parceira da Universidade Y e é o nosso amigo crítico no programa, participamos nos seminários, nas formações, eu mando sempre equipas de professores para as formações, já realizaram também várias formações na nossa escola (...)” (DB), sempre com o intuito de haver mudança de práticas, através da formação.

Todavia, através dos testemunhos, percebemos que, ainda que haja formação considerada de qualidade, outra há também perspetivada como de má qualidade e sem impacto nas práticas escolares. O diretor da Escola A, respondendo à questão sobre o impacto da formação na ação

organizacional, afirma que na generalidade a formação que os professores fazem não melhora realmente a organização, “(...) eu acho que na generalidade, não, mas a culpa não é dos professores aí... (...)” (DA).

Relativamente à prática de professores internamente formarem outros professores, foi possível verificar que, na Escola A, há “gente (...) completamente capaz de fazer boa formação nalgumas áreas, não tenho dúvida nenhuma, mas não querem, não querem...” (DA), mas que na Escola B há a intenção de uns professores partilharem as suas aprendizagens relativas à flexibilidade e autonomia curricular com outros professores da escola, não tendo, ainda, sido praticada.

Para o desenvolvimento da experiência de AFC, para além da formação pelo centro de formação e universidades, foi também levada a cabo uma formação a partir da observação/vista de um projeto escolar que tinha em progresso um projeto de AFC. Esta ação, no entanto, parece não ter tido um resultado muito significativo na formação dos professores, pois apesar de “os nossos professores foram lá, falaram com o órgão de gestão, com professores, com alunos (...)”, por outro lado “(...) viram mais ou menos o sistema que no início ainda andava assim muito perdido, muitas vezes vinham com a ideia com que vim de Lisboa e mesmo transmitido abertamente por parte dos professores, professores mesmo com responsabilidades, isto é um bocadinho para se ir fazendo ... e pronto.” (DB). Este testemunho poderá indicar que a preparação, formação inicial de professores/escolas para a mudança em curso relativa à Autonomia e Flexibilidade Curricular não terá sido profunda, sistemática, rigorosa.

Até que ponto professores e lideranças estarão efetivamente motivados para a mudança e, particularmente, para este caminho da mudança? Poderemos estar perante reações das escolas meramente formais (Canário, 2005).

Sabemos que “a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais” e que a condição virtual só passará a real quando se processa através de “mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos actores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efectivas, se houver produção de inovações nas escolas” (Canário, 2005, p. 95).

### 4.3 Partilha de experiências/aprendizagens

A partir dos testemunhos dos diretores, as escolas da nossa investigação não desenvolvem a prática de troca/partilha de experiências e de aprendizagens – redes de escolas.

Todavia, ambos os diretores consideram importante a existência deste princípio de mudança, de melhoria contínua da organização escolar – redes de escolas, pois “o conhecimento dos problemas e das soluções que as escolas vão encontrando é importante” (DB).

O diretor da Escola A partilha que costumam receber na escola um grupo de professores e de alunos de nacionalidade estrangeira, os quais visitam a escola por algum tempo para conhecerem as práticas da escola, mas que o oposto não ocorre, por motivos financeiros. O diretor desta escola partilha ser muito interessante e importante esta troca de *olhares*, de visões, mas lamenta que não tenha na sua escola essa prática regular de troca de experiências e de aprendizagens.

A partir do testemunho do diretor da Escola B, é possível verificar o reduzido impacto que a troca de experiências de escolas através de palestras/seminários apresenta:

(...) até o tecido social dos alunos... eram de um colégio da zona de X... é de gente com algum poder económico e miúdos que já trazem de casa um saber que não é a escola que lhe deu. E eles realmente falaram muito bem, mas depois, até foi mais aqui da parte do Y ... eu sabia das dificuldades que estavam a ter... falaram de uma *receita* e eu disse que é isto? Disse para a minha colega vamos embora.... Vamos aproveitar o dia. (DB)

Este testemunho poderá indiciar que a apresentação teórica de projetos em curso a professores/diretores num formato de seminário poderá não ter efeito positivo, podendo inclusive contribuir para um argumento da não mudança. A mudança tenderá a ocorrer contextualizadamente, a partir das características específicas do sistema de atores de uma determinada organização (Friedberg, 1995).

Por outro lado, estes resultados parecem evidenciar que será crucial desenvolver as áreas de responsabilidade da liderança das organizações escolares portuguesas propostas pela OCDE para a melhoria dos resultados das aprendizagens dos alunos, nomeadamente a “Colaboração

com outras escolas”, dimensão de liderança que precisa de ser reconhecida como um papel específico para os líderes escolares (Ponte et al., p. 10, 2008).

## **5. Inovação curricular e organizacional nas escolas**

Nesta dimensão, iremos focalizar a nossa atenção na forma como diretores, professores e alunos percebem a inovação curricular e organizacional nas escolas, nomeadamente os obstáculos à inovação, os fatores promotores de inovação e áreas a mudar. Procedemos, de seguida, a uma pequena introdução relativa a esta temática.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores, foi possível concluir que as orientações legais sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) não tiveram significativo impacto nas escolas do nosso estudo. A alteração evidente nas duas escolas reside na aplicação das matrizes curriculares-base do referido Decreto-Lei. Na Escola B, foi realizada uma experiência de flexibilidade curricular com duas turmas no 7.º ano.

Ainda que os diretores considerem os princípios teóricos do texto legislativo importantes e com eles concordem, não consideram, todavia, ter condições para desenvolver nas suas escolas a autonomia e flexibilidade curricular emanadas no referido documento legal.

A partir da análise das Figuras abaixo (cf. Figuras 79 a 82), verificamos que a maioria dos professores das Escolas B e A refere que está habituada a dinâmicas inovadoras na escola (Escola B: 59%; Escola A: 61%) e que considera existir na escola uma cultura favorável à inovação (Escola B: 62%; Escola A: 70%). De notar, no entanto, que apenas 45% de professores da AFC apontam estarem habituados a dinâmicas inovadoras na escola e apenas 44% dos professores da AFC consideram existir na escola uma cultura favorável à inovação escola. Os professores alocados à AFC apresentarem esta perspetiva poderá indiciar, por um lado, alguma fragilidade, alguma insegurança dos agentes que estão no momento a desenvolver a experiência de inovação, por outro lado, poderá indiciar que a experiência possa ser mais uma *adoção meramente formal* (Canário, 2005) das orientações legais do que uma inovação efetiva reivindicada pelo contexto escolar específico. Até porque “a inovação sob tutela corresponde a um paradoxo, que é o de pretender que as escolas e os professores sejam

ensinados a ser criativos e autónomos, o que é, obviamente, uma impossibilidade” (id. Ibid., p. 120).

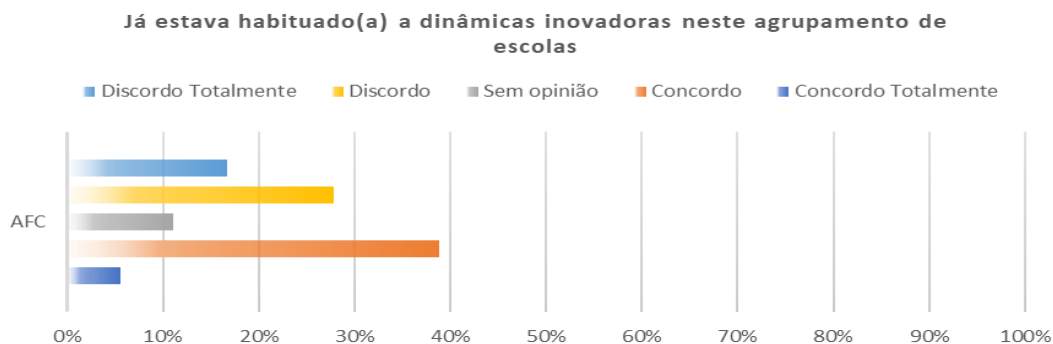


Figura 79: Inovação curricular e organizacional nas escolas – professores – parte I

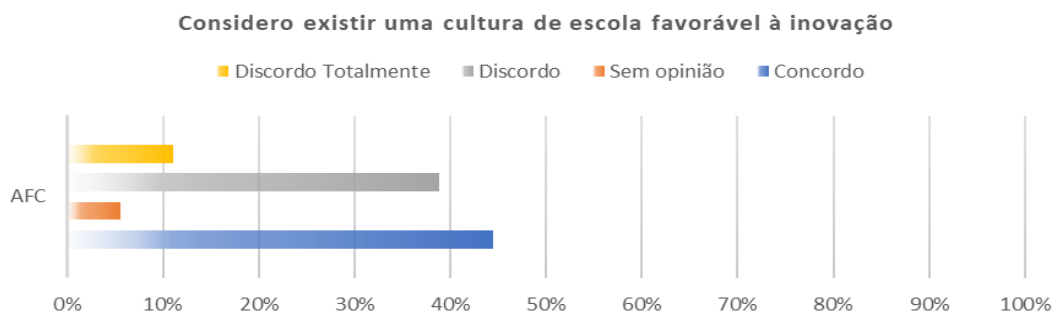


Figura 80: Inovação curricular e organizacional nas escolas – professores – parte II

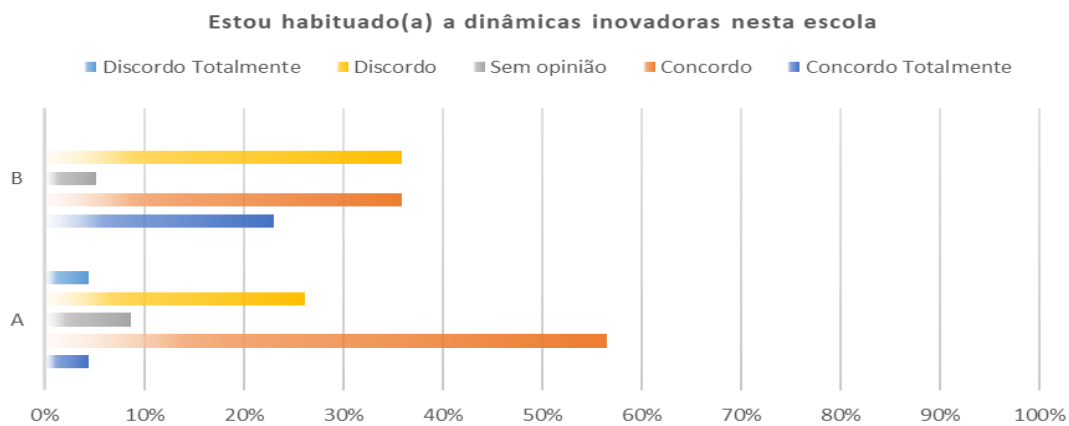


Figura 81: Inovação curricular e organizacional nas escolas – professores – parte III

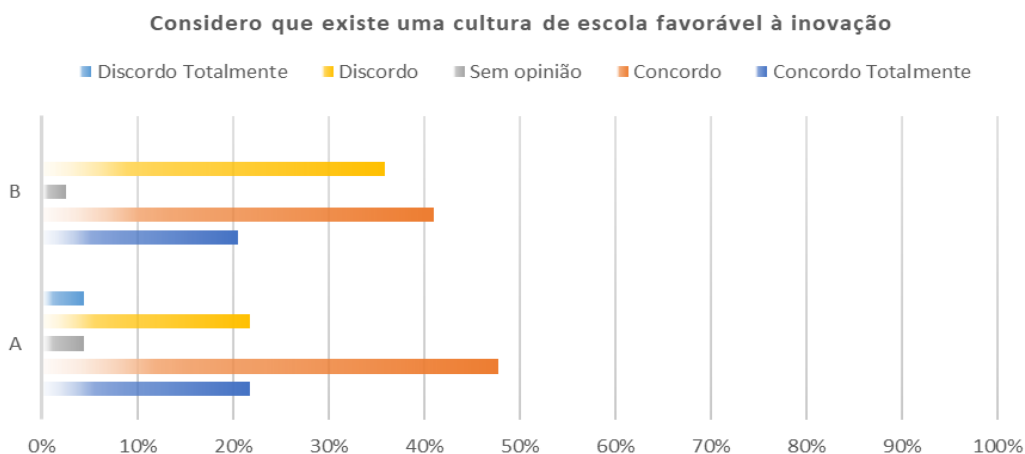


Figura 82: Inovação curricular e organizacional nas escolas – professores – parte IV

Propomo-nos, de seguida, a apresentar obstáculos, fatores promotores de inovação e áreas a inovar que pudemos percecionar, a partir do discurso dos diretores e das respostas às perguntas abertas a professores e a alunos.

## 5.1 Obstáculos à inovação

### 5.1.1 Obstáculos à inovação segundo os diretores

A. A nível macro - políticas educativas -, é possível verificar os seguintes obstáculos à promoção de inovação nas escolas:

- instabilidade de políticas educativas;
- processo de publicação de orientações legislativas;
- *afastamento* entre a escola e as estruturas centrais do Ministério da Educação;
- ação centralizadora dos poderes político-administrativos.

Os testemunhos das entrevistas evidenciam a perceção de falta de autonomia das organizações escolares face ao Ministério da Educação (ME) e conseqüente dependência nas questões estruturais da organização educativa. Por um lado, a constante mudança de políticas educativas, “(...) aliás o ensino em Portugal perde muito, e já perdeu mais do que muito... com

estas coisas do ‘vem um governo’...” (DB), por outro lado, os inúmeros documentos legislativos publicados, os quais têm tendência a gerar perturbação, desorientação:

Lembro-me que, na primeira reunião que tive com o ministro da educação, o meu maior pedido foi: não legisle, esteja quietinho, deixe-nos trabalhar em paz. Ele prometeu que ia fazer isso, obviamente não fez, como os outros também não fazem.  
(DA)

Surge, ainda, a referência ao facto de os documentos legislativos serem publicados em momentos que não permitem a apropriação das orientações:

Não sei se lembra que o 54 e o 55 saíram concomitantemente, o que deu logo um enorme trabalho às escolas... (DB)

Eu acho que ele não conseguiu, porque é que ele não conseguiu, primeiro motivo - sempre fora de horas, quando as coisas apareciam nas escolas era em julho era não sei quê, quer dizer fora de horas... Eu recuso-me a trabalhar assim, quer dizer eu recuso-me a construir um modelo, diferente daquele modelo que eu já tinha... em 15 dias. E sem discutir com os meus pares e sem discutir com a escola inteira, portanto não ia ser apropriado por ninguém, portanto... Não! (DA)

(...) ao mesmo tempo a flexibilidade curricular e no momento do ano letivo em que saíram... não permitiu muita reflexão... (DB)

É apontado igualmente pelos testemunhos que a publicação de orientações legais não é suportada com apoio do Ministério da Educação, não sendo suficiente “um encontro em Lisboa” (DB), no qual se verifica “mais propaganda ou publicidade às práticas” (DB). Surgem, ainda, vários registos que parecem apontar para o facto de não haver um trabalho próximo, de cooperação entre a escola e o ME. Um dos entrevistados refere:

As coisas produzidas pelo Ministério são coisas muito longínquas, mesmo as que são para nós, as que nos são dirigidas não são explicadas. Se nós temos dúvidas, ligamos para Lisboa e eu passo uma manhã inteira a ouvir uma gravação a dizer que não foi possível atender ... Às duas da tarde, estou a pedir ao funcionário para ligar logo às duas que é a hora em que a senhora entra na 24 de Julho para trabalhar... Também lhe posso confidenciar que a 24 de Julho às 4 e meia da tarde fica vazia... e isso faz-me uma confusão!!... (DB)

Para além desta falta de cooperação, parece existirem momentos em que não se percebe as orientações do ME, surgindo sentimentos de estranheza e de revolta perante orientações específicas, “Isto não tem sentido, ninguém me consegue explicar o sentido disto, não é!?” (DA)

Este afastamento é também visível quando os entrevistados partilham que, por vezes, não cumprem a lei, não obedecendo aos documentos legislativos:

(...) porque constava em Lisboa que eu não ligava assim muito às leis que iam saindo. (DA)

(...) e eu nunca cumpri, nunca cumpri, nunca! Nem comunicar, não fazia, pronto, achava que tinha razões pedagógicas para poder fazer aquilo e fazia. (DA)

(referindo-se à colocação de uma situação atípica do diretor à Tutela) E a resposta oficial que tivemos “ahh vocês tentem resolver, nem quero saber...” porque claro se for através da lei o que é que acontece? A lei obriga a (...) (DB)

Vários são os registos que surgem apontando para o facto de os diretores não terem a autonomia desejada e necessária na gestão das suas escolas, “Nós não termos ainda a liberdade, não se vislumbrar ainda uma autonomia que seria desejável.” (DB). Efetivamente, é salientado que, apesar dos diplomas decretando autonomia nas últimas décadas, na verdade, outras publicações regulares contribuem para o facto de hoje vivermos uma realidade em que, “nós temos que pedir autorização mais ou menos por tudo” (DA). A propósito da partilha de diversas situações com que lidam na sua prática, os diretores partilham não terem efetivamente autonomia nas escolas:

Mesmo assim eu mandei estes dados todos, vários relatórios, vários, vários... Com o parecer do conselho geral, com o parecer do conselho pedagógico com o parecer de toda a comunidade, não é? Toda a gente acha bem, o ministério diz que não. Isto é autonomia? É por isso que não acredito. (DA)

Eu não me acredito, e quando me dizem “podes fazer isto porque tens autonomia” eu tenho quê? Vai dar uma volta pá, eu nem consigo fazer uma reunião com pais que tu não deixas. Pronto, não há autonomia. (DA)

Às pinguinhas não é autonomia, eu não acho que seja autonomia .. Que autonomia é que eu tenho? Ora vamos lá ver, dizem que o diretor tem os poderes todos centrados em si, autonomia de quê? Poder de quê? Ir justificar faltas? Não me apetece, não gosto... Qual é a autonomia que eu tenho? (DA)

Mas efetivamente o ensino (...) tem que ter algo que o regule, mas não pode ter este tipo de abordagem tão inflexível, sobretudo num momento em que tanto falamos em poder adaptar as coisas à realidade... (DB)

(...) avançam e nós começamos a mobilizar-nos para a ação. Mas depois empancamos no terreno com determinadas coisas... porque, por exemplo, depois quando saem os despachos de lançamento do ano letivo nós acabamos por não ter horas suficientes, nem crédito horário para fazer montes de coisas que poderiam complementar e poderiam ser muito úteis... O diretor ainda não tem autonomia... (DB)

De notar, também, que é possível perceber nas vozes dos diretores uma preocupação dirigida para o cumprimento das regras do poder instituído, até porque “(...) depois nós esbatemo-nos nas regras e ficamos confinados às paredes que a própria tutela nos vai lançar” (DB), manifestação de uma *racionalidade* burocrática, estatal e administrativa, com as suas exigências do cumprimento da regra e da manutenção da hierarquia administrativa.

Outros testemunhos apontam para a necessidade de autonomia na ação dos diretores que lhes permita:

- a) a contratação de professores/instabilidade do corpo docente;
- b) uma gestão pedagógica;
- c) terem tempo para pensar.

a) A contratação de professores é entendida como um obstáculo à melhoria das escolas, havendo referências várias relacionadas com a impotência para agir, para inovar, em consequência de não poderem contratar, selecionar os professores com quem trabalham. Eis alguns testemunhos neste sentido:

(questionado sobre a possibilidade de contratação de professores) Ah, claro! Sem sombra de dúvida, isso desde logo posso-lhe dizer que teria uma excelente escola, teria um excelente agrupamento, isso era fantástico (...) DB.

Eu acho que a partir do momento que (os professores) consigam chegar aos alunos consegue-se fazer a mudança. E era bom que nós pudéssemos ter uma voz ativa na seleção dessas pessoas. (DB)

(referindo-se sobre o que tipo de autonomia que precisa) Toda! (risos) Olhe, logo para contratar professores que era logo um problema, tinha os sindicatos todos a baterem-me, mas essa era fundamental. (DA)

Surgem, também, testemunhos relacionados com a problemática da instabilidade do corpo docente, referindo-se, por exemplo, que a formação específica que se vai proporcionando aos professores não chega a ter impactos no contexto escolar, pois os docentes saem da escola para outras, “concorreram para outras escolas, de forma que, portanto, nós andamos tipo a Penélope continuamente a fazer e a desfazer as coisas (...)” (DB).

b) Surgem referências a uma ânsia de se exercer uma autonomia pedagógica, de se alterar as práticas pedagógicas:

O que eu queria era mudar este sistema de ensino, este sistema de ensino compartimentado, em que é tudo na sua *gavetinha*, não é? O trabalho em projeto, os *brainstormings*, os *design thinking*, (...) (DA)

E acho que muitas vezes eles chegam ao 9º ano em contexto muito desequilibrado, porque a escola se remete unicamente à assunção do papel burocrático de fazer os ciclos no tempo normal.... o 7º, 8º, 9º e não para quando devia parar e, muitas vezes, perdem-se miúdos pelo caminho. É isso que eu acho... (DB)

Tinha que ter o poder, e isto é perigoso, de alterar todo o esquema de ensino, pronto. Eu não quero ter aula de Biologia, de Físico-Química, de Matemática... Eu quero projetos, eu quero outro tipo de... Não tem nada a ver com isto (referências à Autonomia e Flexibilidade Curricular) ... Mas isto é perigoso, é muito perigoso. (DA)

c) Relacionada com o tópico de inovação, surge como fator essencial o facto de ter que se ter tempo para uma efetiva e significativa mudança.

Eu gostava de ter uma autonomia que me permitisse estar um ano, dois anos, dois anos, assim num período sabático, a conversar com pessoas que também estão num período

sabático a pensar o que é que vamos fazer com isto? O que é que nós podemos fazer? Porque se não for assim... (DA)

Isso não se faz assim! Ou seja, não me vou sentar com sete pessoas da minha escola: “como é que vamos fazer isto?”. Isto faz-se com algumas cabeças pensantes e estudiosas que se sentam durante um ano, provavelmente, a pensar como é que se pode fazer isto, mas de certeza que se pode, isso não tenho dúvidas (...) DA

(...) tem a ver com a falta de tempo para podermos pensar. DB

Mas, se por um lado, se evidencia a necessidade de autonomia, por outro lado, os testemunhos parecem apresentar posições que poderão inferir linhas de incoerência:

(1) o *querer* não é *fazer* (não se usa a autonomia que se tem)

(2) não se quer autonomia

(3) *já fazíamos*

(4) receio da mudança profunda

(1) Embora se partilhe que as metodologias implementadas nas aulas não são as desejadas e que se precisa de autonomia, por outro lado constata-se que não se usa a autonomia que se tem:

(...) o que está em causa não é só as metodologias, essas são mais fáceis de mudar... quer dizer são difícilimas de mudar, mas são mais viáveis, é mais possível, não implica de facto nenhuma autonomia especial. Nós escola se tivermos unhas para saber tocar guitarra podemos alterar as metodologias de ensino, aí não há dúvida, aí o ministério tem toda a razão, aí os culpados... (...) pronto, é muito difícil conseguir, mas quer dizer essa responsabilidade é nossa... não é do ministério, certo? Eu não posso dizer que eu não gosto da forma como as aulas estão a ser lecionadas, eu não posso dizer “eu não gosto da maneira como os miúdos estão a aprender História”, porque o problema é nosso não é? E nem isso conseguimos dar a volta e para isso não é preciso autonomia nenhuma (...) (DA)

Em determinada situação, lembrando práticas que implementara no passado e lamentando que no presente não ocorrem, confrontado, entretanto, com a autonomia curricular esplanada nos

documentos legais recentes que lhe permitiria hoje também aplicá-las, um dos entrevistados denota uma postura evasiva:

(...) porque aquilo foi uma empatia tão grande, um trabalho tão de perto (...) isso é maravilhoso. Tenho imensa pena, isso é um tipo de autonomia que eu gostava de ter.  
(...) Mas é na decisão do currículo... neste caso eram um bocadinho mais velhos, não é? Eu não posso introduzir ali nada... não é? Não posso... (DA)

Esta atitude poderá evidenciar inação na ação pedagógica das escolas, não justificada por falta de autonomia.

Noutros momentos de partilha dos entrevistados, parece haver até a percepção de que a legislação atual permite “mais autonomia na forma de olhar para a especificidade da realidade que temos à nossa frente, na forma de poder gerir horas, de gerir até conteúdos ou até articular o trabalho colaborativo entre os professores cooptando diversas áreas do saber, torna-se muito mais fácil e muito menos rígido.” (DB) É mesmo salientado que “esta nova legislação permite realmente haver algum movimento, flexível...” (DB).

Estes dados poderão indiciar que poderão existir discursos usados pelos atores escolares, a falta de autonomia, a burocracia, entre outros, que servem de *bodes expiatórios*, que sempre explicam a ineficácia da ação educativa (Alves, 2012; Alves e Cabral, 2019).

(2) Os testemunhos do estudo salientaram que nas organizações escolares existem “pessoas (que) estão muito acomodadas”, preferindo “resguardar-se e esperar instruções muito claras para cumprir e dizer ‘amém’, vamos fazer isto e isto e isto”, preferindo esta situação à “autonomia para fazerem inovação sustentada”, até porque “é preciso ensinar a ter liberdade” (DB).

(3) Um outro obstáculo à mudança nas escolas parece ser a ideia de que as orientações de mudança, na verdade, não serem discursos novos e diferentes. Os testemunhos parecem evidenciar a percepção de que o que as escolas já fizeram e/ou fazem é a razão para não se ter que mudar:

(referindo-se à Portaria que permite a criação de planos de inovação pedagógica) O plano de inovação pedagógica não inova muito, quer dizer é de novo nova roupagem... (DA)

Eu li-o com atenção, discuti-o, pensei, ok, o que é que a gente pode fazer com isto que seja de facto inovador? A maior parte das coisas nós já fazíamos... quer dizer ali não trouxe muita inovação, se calhar houve escolas em que trouxe muita mais-valia, mas eu acho que ali não trouxe, eu acho que nós já fazemos muita coisa há muito tempo, muita coisa quer dizer... aquelas coisas que nós podemos fazer... (DA)

(4) Quando surgem momentos de ânimo relativamente a inovações mais profundas, são evidenciados de imediato sentimentos de cautela, de receio, de preocupação, “É muito perigoso, no sentido que isto ou é muito bem monitorizado, ou isto pode dar para tudo, isto pode dar para o bem ou para o mal.” (DA). Perante a ideia defendida e desejada de alteração profunda pedagógica, logo surge a posição de receio, “Mas isto é perigoso, é muito perigoso.” (DA).

Estes resultados parecem demonstrar que urge desenvolver nas lideranças das organizações escolares portuguesas as alavancas políticas propostas pela OCDE para a melhoria da prática da liderança escolar (Ponte et al., 2008), nomeadamente proporcionando-se um maior grau de autonomia com o apoio adequado, assegurando-se aos líderes escolares tempo, capacidade e apoio necessários para se focarem nas práticas com maior probabilidade de conduzirem à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Na verdade, no exercício da liderança, as organizações escolares do nosso estudo parecem estar expostas, efetivamente, a constrangimentos que limitam a sua ação, a sua autonomia, designadamente: a retórica da autonomia revestida de dependências da tutela central do ministério da educação (Sá & Silva, 2020; Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020); os problemas pessoais do diretor como dificuldades na gestão do tempo, *stress* ou falta de preparação (Tintoré et al., 2020); a asfixia da escola pela avalanche de injunções normativas provenientes da administração central (Sá & Silva, 2020), bem como as extensas rotações anuais de professores e enorme mobilidade dos docentes (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020; Tintoré et al., 2020).

Estes resultados poderão ir ao encontro da ideia de que a autonomia necessária para uma ação de criação, de responsabilidade não parece existir nas lideranças escolares em Portugal, sendo que, frequentemente, como afirmam Alves et al. (2020, p. 146), defrontamo-nos com “lideranças com vontades e perfis plurais, situando-se entre a *espada* (do poder central) e a *parede* (do conselho geral, dos professores e do poder local)”.

De notar que os diretores entrevistados na nossa investigação apontam como fulcral para a sua ação a autonomia para recrutarem os docentes, condição que seria fundamental para que os líderes escolares pudessem ter um impacto nos resultados dos alunos (Stoll & Temperly (2009, p. 13). Também Ponte et al. (2008, p.10) referem que os líderes escolares devem ser capazes de influenciar as decisões de recrutamento de professores, de forma a se assegurar uma adequação entre os candidatos e as necessidades das suas escolas.

O TALIS 2018 (Schleicher, 2020) conclui que Portugal está numa das últimas posições quanto à responsabilidade/autonomia permitida aos diretores das escolas públicas (diferente das escolas privadas portuguesas), nomeadamente no que concerne a escolha ou contratação de professores, despedimento ou suspensão de professores, salário de professores (iniciais e/ou aumentos), políticas e procedimentos sobre a disciplina/indisciplina dos alunos, admissão de alunos na escola, políticas de avaliação dos alunos, materiais a usar no ensino-aprendizagem, disciplinas a oferecer, definição dos conteúdos disciplinas (Schleicher, 2020, p. 52).

Parece, assim que o “primeiro triângulo” de Guerra (2014), relativo às condições da melhoria, parece não estar assegurado, pois os testemunhos inclinam-se para uma posição de que não estarão salvaguardados, pelo menos aprofunda e simultaneamente, na ação diretiva o “querer”, o “saber” e o “poder”.

**B.** A nível meso – prática de liderança -, é possível notar outros obstáculos à promoção de inovação nas escolas:

- (1) lacunas na comunicação;
- (2) manutenção da imagem de “escola modelo”;
- (3) sentimentos de desânimo /desistência no líder escolar.

(1) Um dos obstáculos à mudança, entendido como “o grande problema, o número um” (DB), está relacionado com a questão da comunicação, “ainda não temos uma eficácia comunicativa. Nem sempre as coisas são muito claras.” (DB)

Este problema contribui para a dispersão e divergência do entendimento dos professores diante de novas orientações, tendo ainda que se “partir muita pedra” (DB) junto dos docentes. Esta

falta de sensibilização, de formação parece justificar a rejeição da mudança, “E, muitas vezes, os que não fazem também é por falta de entendimento.” (DB)

Estes testemunhos poderão ser mais claramente compreendidos na visão da escola como um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976), funcionando cada unidade independentemente, com pouca articulação e existindo, assim, uma desconexão relativa entre elementos da organização – *anarquia organizada* - (Cohen, March et al., 1972; Lima, 2008). Uma das desvantagens deste sistema é o facto de as grandes mudanças serem muito difíceis de implementar, gerir e ou manter (Weick, 1982).

(2) Um outro entrave às práticas de mudança nas escolas parece estar relacionado com a manutenção da imagem da “escola modelo”. Se a organização está posicionada nos lugares mais altos dos *rankings* de avaliação das escolas, parece ser muito difícil haver alterações na ação pedagógica da escola. O facto de a escola ter uma imagem, perante os pais, os alunos, os professores, de escola de sucesso, parece não haver justificação para proceder a mudanças. A mudança só será justificada se surgir a necessidade.

(referindo-se a tentativas de propostas de mudança) Quando eu tento fazer alguma introdução, perguntam-me ‘para quê’ (...)? ‘A nossa avaliação externa é sempre muito bom, nunca temos pior que muito bom, os resultados dos nossos alunos são fantásticos... Se eles entram na faculdade o que é que queres mudar?’ E eu calo-me... (DA)

É muito difícil fazer qualquer mudança que seja, é muito difícil. (DA)

Tenho o azar de dirigir uma escola que sempre estive no topo dos *rankings* e quando eu quero mudar alguma coisa, até as metodologias, dizem-me ‘para quê? Para piorar? Nem penses estamos tão bem assim...’ O que é que eu digo? Isso não é tudo, há coisas muito mais importantes, mas cai em saco roto, não é? (DA)

Na verdade, parece surgir a perceção de que não há necessidade de mudança, até porque a escola entende que esse sucesso advém de terem alunos “com aspirações” (DA) e terem “professores cumpridores” (DA). O “professor cumpridor” é descrito como aquele que exerce de forma automática, transmissor de todos os conteúdos abordados nos manuais e aquele que não falta:

Porque tem professores cumpridores, automaticamente assim, são autónomos, são mesmo cumpridores (...) aquela matéria e aquela matéria que está naqueles três livros os meninos sabem tudo e o professor é impecável a transmitir aqueles conteúdos, são de facto bons professores nesse nível, a nível de transmissor são bons professores, não faltam, faltam muito pouco. Os alunos são meninos com aspirações (DA)

Estes resultados parecem ir ao encontro daquilo que Tyack e Tobin (1994) apontam, quando referem que as “escolas modelo” (preparação para entrada na faculdade) tendem a não alterar a sua estrutura.

(3) Perante várias tentativas de proatividade sem sucesso, poderá surgir a paralisia, “Mas eu também não me vou incomodar mais, já me incomodei muito, já escrevi muitas vezes, já... Pronto, não me vou incomodar mais!” (DA). Testemunhos do nosso estudo parecem indiciar um cansaço de profissionais nas lideranças:

Eu estou a ficar velho, mas o ministério está a perder gente assim, eu sempre fui militante do ensino como eu costume dizer, e estou completamente... não me apetece, só me apetece ir embora, não me apetece ser diretor, não quero, quero me ir embora... (...) eu para o ano não venho... (risos) (DA)

Este perfil de cansaço, de desilusão do líder escolar dificilmente permitirá desenvolver comportamentos específicos na interação com os colegas fundamentais na liderança eficaz para a mudança, nomeadamente o otimismo (Marzano, 2005).

Como poderá este perfil de líder ser “alguém que aceita o risco da inovação, que se entusiasma, que aspira a transformar o real, que se emociona, que é pró-ativo, que interage respeitando as crenças e as convenções do outro” (Alves, 2000, pp. 41-42).

C. A nível micro – ação profissional -, é possível apontar os seguintes obstáculos à promoção de inovação nas escolas:

- (1) resistência à mudança - docentes
- (2) práticas de ensino orientadas para preparação de exames – acesso ao ensino superior
- (3) discrepância entre o *dizer* e o *fazer*

(1) O nosso estudo parece indiciar que os professores poderão constituir um entrave às mudanças nas escolas. Por um lado, pelo facto de o corpo docente ser “envelhecido” (DA), ser “muito envelhecido” (DB), sendo entendida esta situação como “um dos grandes males das nossas escolas do ensino secundário no que diz respeito à gestão”, isto porque

(...) nós temos dinossauros, temos gente que está lá há 20 anos. Ora, se eu estiver há 20 anos a impor a minha visão sobre as coisas... quer dizer, nem dou oportunidade a outras pessoas de trazerem uma lufada de ar fresco ou de continuarem ou de projetarem ou aumentarem a qualidade. (DB)

Acrescentando-se que “o corpo docente envelhecido está muito à espera de diretrizes” (DB).

Por outro lado, na perspetiva dos diretores, os professores apresentam-se frequentemente como bloqueadores de mudanças que não entendem ser necessárias ou importantes, “Eles boicotam qualquer coisa que a gente queira fazer de novo, é boicotado pelos agentes principais desta coisa (professores), não é?” (DA), por isso, na visão dos diretores, “Ou nós temos pessoas connosco, assumimos o que precisamos, mas temo-los connosco, ou então...” (DA). De notar, aqui, o desenvolvimento de *interesses*, do *conflito*, do *poder* (Morgan, 2006) que ocorrem na “arena política” (Estêvão, 1994) das escolas. A escola deverá ser analisada, também, sobre o *olhar* da racionalidade política, compreendendo-se as subjetividades dos atores (Alves, 1999).

De salientar, ainda, que, num processo efetivo e eficaz de melhoria contínua, não há lugar para uma noção como a «resistência à mudança», pois a resistência com que uma ação de mudança se pode deparar deverá ser entendida, não como uma inércia no caminho do progresso assumido por essa ação de mudança, mas antes como uma expressão de reestruturação do campo que se pretende mudar e, como tal, ela é, talvez, portadora de indicações preciosas sobre a realidade do campo cuja estruturação se deseja transformar. É tudo uma questão do diagnóstico ou de situação (Friedbeg, 1995).

Nesta perspetiva dos diretores sobre a “resistência” de professores, surgem, ainda, testemunhos que parecem indiciar que os diretores sabem quais os professores do corpo docente que são promotores de mudança e os que são obstáculos, o que torna muita complexa a mudança educativa:

Eu iria ter muitas resistências e iria ter diversos ritmos, aliás até previsivelmente já iria saber quem eram as pessoas que iriam aderir, que iriam desenvolver e apostar e cooptar alunos para o trabalho e já sabia onde é que iria haver resistências. (DB)

(...) eu tenho muita resistência ainda, a sorte é que eu tenho pessoas que se irão reformar daqui por dois anos e a coisa vai ficar por aí, porque se não ia ser muito difícil. (DB)

(...) em qualquer organização onde são precisas mudanças tem de haver uma linha da frente coesa e que ande para a frente, e essa linha da frente na minha escola é muito reduzida. (DA)

Estes resultados parecem ir ao encontro de outros estudos que afirmam que, no exercício da liderança, as organizações escolares estão expostas, efetivamente, a constrangimentos que limitam a sua ação, a sua autonomia, designadamente a *resistência* dos professores à mudança, bem como a desmotivação e envelhecimento do corpo docente (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020; Tintoré et al., 2020). Esta situação poderá tornar-se particularmente complexa no processo da mudança, quando, por um lado, percebemos que as equipas de liderança não terão sucesso sem o envolvimento, o compromisso, a ação, a autoria dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Bolívar, 2012; Hargreaves & Fink, 2007) e, por outro, quando sabemos que um dos princípios da nova liderança exigida pelo mundo atual assenta na determinação conjunta/coletiva, sendo que, quanto mais complexo for o problema, mais pessoas deverão fazer parte da solução (Fullan, 2019).

(2) Um outro obstáculo referido pelos diretores assenta no enfoque dado à avaliação, especificamente à avaliação externa das aprendizagens, a qual condiciona o acesso ao ensino superior. A realização de exames e de provas externas pelos alunos condiciona as metodologias de ensino e de aprendizagem. Os testemunhos parecem indiciar que a existência da pressão dos exames e provas externas, associadas ao acesso ao ensino superior, justifica a ausência de inovação nas práticas de sala de aula:

(justificando a prática de metodologias de preparação para exame) (...) alguns professores funcionam assim, porque acham que têm mesmo obrigação que os meninos tenham boa nota nos exames, porque não é essa a sua forma de estar e de ser. Portanto,

tenho a certeza que em muitos alteraria de certeza a metodologia para melhor, também não tenho dúvidas. (DA)

Mais ativas, darem mais tempo aos miúdos, porem a fazer mais trabalhos de pesquisa, trabalharem mais a autonomia... Isso eu estou convicta que melhoraria... Mesmo trabalhar em projeto por exemplo, eu acho que sim que havia professores que, sem dúvida, se não tivessem a pressão do exame... (DA)

Os testemunhos dos diretores parecem, efetivamente, apontar para o facto de a existência de exames ser um profundo obstáculo à inovação, restringindo as práticas pedagógicas no ensino secundário, uma vez que o resultado dos exames condiciona o acesso ao ensino superior:

(...) sermos nós os responsáveis pelo ensino superior... não tem nenhum sentido... (DA)

Os exames são uma coisa terrífica para o ensino secundário, mas acho mesmo, acho que são um impedimento para que quem está à frente das escolas e os conselhos pedagógicos e as pessoas que não têm tempo nenhum de casa, mas são naturalmente pessoas ativas e que se interessam pela educação, tenho a certeza que as coisas funcionavam de maneira diferente se não houvesse os exames, não tenho dúvida nenhuma, nenhuma, nenhuma, nenhuma... (DA)

É perverso, nós estarmos a trabalhar para os exames é perverso. E estamos a destruir o que de bom nós podíamos eventualmente dar àqueles jovens. É uma coisa que me mete muita impressão, mete-me muita impressão... (DA)

Esta situação condiciona professores, mas também pais e educandos, pois:

Mesmo os pais mais letrados continuam a ver na escola só um objetivo... continuam a pôr os filhos numa escola, mesmo filhos de professores, e depois colocam num colégio para aceder ao curso superior pretendido... Sei de miúdos que são autênticos escravos de uma décima ou duas para entrar nos cursos onde normalmente se exigem notas altas. (DB)

Esta situação relativa ao constrangimento dos exames nacionais como acesso ao ensino superior é assinalada como possível entrave ao desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular pelo parecer do CNE (2018) relativo ao Decreto-Lei nº 5/2018, por Lima (2020),

por Largarto e Alaíz (2019) e pelo estudo da OECD (2018) relativo à experiência piloto da AFC 2017-18.

Efetivamente, os testemunhos da nossa investigação estarão em sintonia com a conclusão do CNE quando alerta para o problema dos exames nacionais/acesso ao ensino superior, defendendo que “os exames nacionais tenham apenas implicações ao nível da conclusão e certificação do ensino secundário e não como um instrumento de acesso ao ensino superior e que se transformou”, de forma a “poder concretizar-se um ensino secundário como fase final de escolaridade obrigatória coerente com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (CNE, 2018, p. 12).

Estes resultados parecem, na verdade, ir ao encontro de Lima (2020) e Largarto e Alaíz (2019) quando referem que estamos perante uma situação incoerente: por um lado, fazemos a apologia, aparentemente, da diferença, da flexibilidade, da diferenciação (das práticas e da avaliação das aprendizagens), a autonomia, num processo de democratização e de integração social; por outro lado, valorizam-se os exames nacionais, os discursos de mérito e da excelência, as exigências da classificação, a competitividade. Lima (2020) afirma, todavia, que esta incoerência poderá ser destrutiva e que os discursos de mérito, de excelência, a permanência de exames nacionais podem ser uma “afronta à almejada flexibilidade curricular no seio de uma escola democrática para todos, de qualidade social para todos (...)” (p. 178).

Ao mesmo se refere o estudo da OECD (2018), quando afirma que alguns professores se veem no meio de dois mundos: a) preparar os alunos para um exame nacional focado; b) alcançar metas delineadas no Perfil dos Alunos, englobando não só conhecimento/saber, mas também competências, atitudes e valores (OECD, 2018, p. 33).

(3) Através dos testemunhos dos nossos entrevistados, foi possível verificar, também, um outro obstáculo à mudança organizacional, assente este no problema do “falso discurso” (Guerra, 2002), originado pela discrepância entre o *dizer* e o *fazer*. Na verdade, os testemunhos parecem indiciar que os diretores terão a perceção de que este afastamento entre o que se *diz* e o que se *faz* será um entrave à mudança, “Não tenho dúvida que dizem que valorizam a formativa, mas que de facto valorizam a sumativa” (DA).

**D.** Outros obstáculos que pudemos verificar através dos testemunhos dos diretores das escolas do nosso estudo são:

- (1) burocracia na ação docente;
- (2) arquitetura do edifício;
- (3) a resistência de encarregados de educação;
- (4) formação inicial de professores sem qualidade.

(1) Na visão dos diretores, a primeira função dos professores deveria ser professor, mas “quando se diz que é nisso que o professor se tem de focar - este é o meu discurso diário – (...), depois na prática não é verdade, na prática não é verdade... nós temos de preencher plataformas todos os dias temos que preencher os papéis todos os dias... E os professores estão zangados, estão zangados...” (DA).

Esta visão de que as organizações escolares estão assoberbadas de tarefas burocráticas que afastam os docentes/diretores da sua ação profissional fulcral surge também, como veremos mais à frente, nos testemunhos dos professores. Na verdade, um dos constrangimentos/obstáculos que limitam a ação autónoma das organizações escolares assenta nas cargas impostas de produção burocrática (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020; Tintoré et al., 2020), bem como na intensificação do trabalho docente e crescente sobrecarga de tarefas administrativas (Lima, 2020). Há que, todavia, distinguir-se a *burocracia inteligente* da *burocracia inútil*, pois esta opera nas margens do problema (consome tempo, mas um tempo inútil e estéril) e aquela assegura mecanismos úteis de monitorização e de melhoria da ação, numa lógica de responsabilidade e tomada de decisão informada (Alves & Cabral, 2019).

(2) Por outro lado, quando se tenta projetar mudanças na metodologia de sala de aula e na organização dos alunos, surge, também, como entrave a forma do edifício escolar, nomeadamente o tamanho das salas de aula. Nas salas de aula, por exemplo, não cabem estantes para colocação de livros e/ou outros materiais, pois, ainda que “todas as salas *tenham* projetor, é verdade, essas coisas estão lá todas, nunca me falta nada, agora o essencial... (referência a livros) não está”. (DA)

O entrave do *design* do edifício escolar é evidenciado, também, quando se tenta organizar de forma diferenciada os grupos de alunos em sala de aula, pois estas apresentam uma área reduzida para o número de alunos:

Pronto, ali, eu própria fui experimentar as salas, não cabem... ou seja, eu não consigo pôr outra disposição, porque se não... eu obrigava, decidia, “as aulas arrumadas aqui são assim”... mas não consigo, porque não cabem, já tentei tudo, um U com dois grupos no meio, só grupos, não cabem, as salas são minúsculas. Depois das obras da Parque não cabem, aquelas salas foram mesmo feitas para ter os meninos uns atrás dos outros, entre mesas o professor não cabe no meio das mochilas, não consegue andar entre eles... (DA)

Nóvoa, em 2009, projetava três cenários para o tempo futuro de 2021, de modo a dar ao presente de 2009 uma forma que permitisse a eclosão do futuro – o futuro de 2021. O segundo cenário era a *escola centrada na aprendizagem*, sendo que, entre outros imperativos, seria necessário, para a concretização desse cenário, que as escolas se libertassem das estruturas físicas em que vivem desde o final do século XIX, mobilizar novas energias na criação de ambientes inovadores, de espaços de aprendizagem à altura dos desafios da contemporaneidade. Pelos testemunhos do nosso estudo, este cenário estará, ainda, por cumprir, podendo ocorrer cenários que darão força ao “mercado da educação” e à desescolarização formal.

(3) Surge, ainda, um outro obstáculo nos testemunhos dos diretores referente à posição dos encarregados de educação, uma vez que “as famílias ainda não estão muito sensibilizadas” (DB) para inovações (referência à AFC) na escola, por serem “pessoas mais velhas, com muito maior afinidade a um sistema mais diretivo, mais rígido”, apresentando “ideias populistas, que andam por aí na nossa praça... olham para esta coisa como um certo facilitismo e desconfiança e não estão devidamente informadas” (DB), havendo, efetivamente, “muitos pais e encarregados de educação que continuam a dizer que 50 mais 50 é igual a 3” (DB).

Esta perspetiva de que os encarregados de educação surgem como um entrave à mudança na escola poderá indiciar que as organizações escolares portuguesas continuam a não conseguir envolver, integrar os pais nas práticas escolares, na vida da escola. Os documentos legais relativos à educação em Portugal têm apresentando sistematicamente, desde a publicação da LBSE até ao Decreto-Lei nº55 de 2018, orientações para o envolvimento/integração dos

encarregados de educação na vida escolar. Todavia, esse envolvimento dos encarregados de educação, pelo menos de forma aprofundada e alargada, parece não estar a ocorrer nas práticas escolares ao longo das últimas décadas (Pacheco, 2006).

Estudando os motivos do insucesso das inovações educativas do século XX, Tyack e Tobin (1994) apontavam que as escolas que tinham experimentando projetos de inovação tinham tido profundas dificuldades, nomeadamente o não envolvimento da comunidade, críticas de pais, da sociedade. De forma a ocorrer mudança educacional, deverá haver uma interligação constante entre as teorias e as práticas no contexto específico, onde os atores (diretores, professores, alunos, pais) constroem a sua realidade (Fullan, 2007), até porque “improvement occurs only when you change context” (id. Ibid, p. 302).

De notar que uma das áreas prioritárias apontadas pela OCDE para a inovação educativa é a inovação nas relações externas - participação dos encarregados de educação nas atividades da escola; publicação de informação de resultados (Vincent-Lancrin, Jacotin Urgel, Kar e González-Sancho, 2017).

(4) Um último obstáculo aos processos de mudança educacional referido na nossa investigação relaciona-se com a perceção de que a formação inicial docente se apresenta sem qualidade, “porque se desinvestiu na formação (inicial) de professores. E a formação de professores é péssima, agora, é péssima, é péssima, é péssima, não existe!” (DA). Na visão de um dos diretores, um caminho a seguir na inovação seria “descobrir-se neste país, assim, uma elite de formadores, de orientadores de estágio, mas é assim, mesmo uma elite, (...) quem já deu muitas provas de que pode ser disruptivo, de que pode querer a mudança!” (DA). A formação inicial dos professores será um condicionante da inovação educacional, até porque “não há nenhuma alteração, nenhuma modificação deste paradigma se não tivermos a malta nova dos professores connosco, disto eu não tenho dúvidas...” (DA). Todavia, “a formação que estão a ter é abaixo de cão, aquilo não existe! Eu fui orientador de estágio antes e quando virou este sistema de estágio vim-me embora a correr muito, que isto é do pior. (...) É do pior! Não aprendem nada! Quer dizer basicamente não aprendem nada de importante, substantivo para a profissão...” (DA).

A formação inicial de docentes será deveras fundamental, mas sabemos que as organizações escolares portuguesas não são influenciadas, atualmente, de forma direta pelos docentes de início de carreira, uma vez que o número de docentes que terminam a sua formação inicial e

conseguem uma colocação numa escola, atualmente, é extremamente reduzido e, portando, não significativo. Se a formação inicial dos docentes em funções foi deficitária durante vários anos, poderemos ter, então, uma questão de fundo relativamente à urgência de formação, de requalificação dos docentes em exercício.

### 5.1.2 Obstáculos à inovação segundo os professores

A partir das perguntas abertas no questionário realizado aos docentes do nosso estudo, podemos analisar os registos relativos à seguinte questão: “Na sua perspetiva, quais os maiores entraves/obstáculos à inovação curricular e organizacional nas escolas?”.

A partir da análise da Figura 83, é possível verificar que, na perspetiva dos professores (a partir das respostas às perguntas abertas do questionário aplicado aos docentes), os maiores entraves/obstáculos à inovação curricular e organizacional variam de acordo com os grupos de docentes.

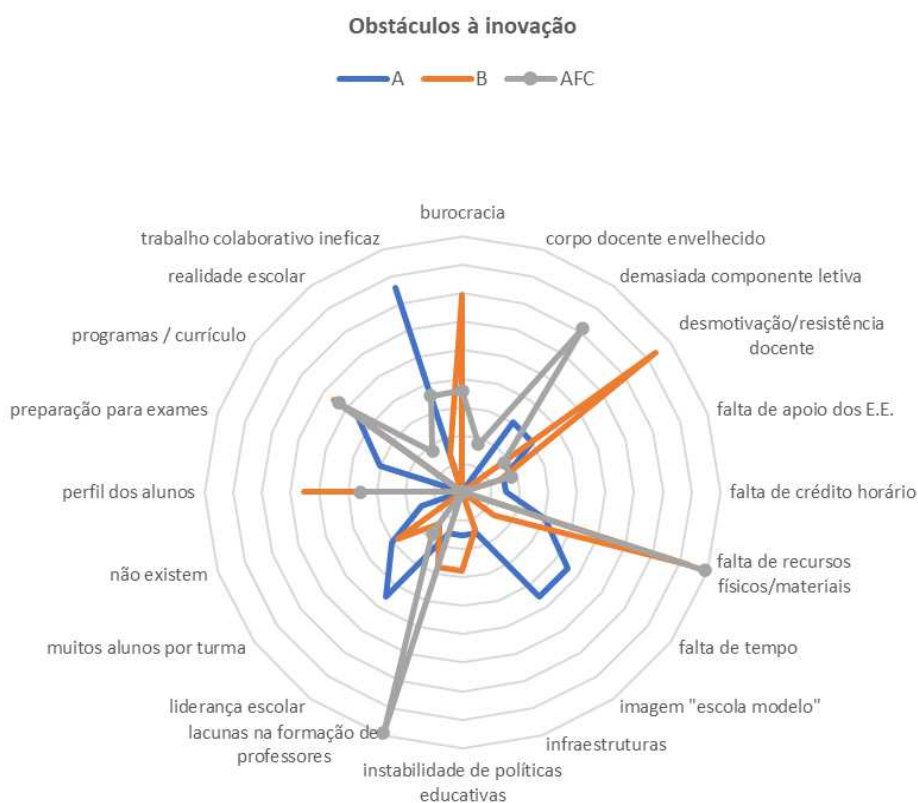


Figura 83: Obstáculos à inovação – professores

Repare-se que os docentes da Escola A apresentam uma frequência mais significativa no obstáculo relacionado com “trabalho colaborativo ineficaz”; no grupo de docentes da Escola B, ficam mais evidenciados os obstáculos relacionados com “desmotivação/resistência docente”, “falta de recursos físicos/materiais”, “burocracia”; na AFC, a maior frequência de registos assenta nos obstáculos “falta de recursos físicos/materiais”, “lacunas na formação de professores” e “demasiada componente letiva”.

De notar que existem registos nos três grupos de professores quando se referem aos obstáculos seguintes: “desmotivação/resistência de professores”; “falta de apoio dos E.E”; “falta de recursos físicos/materiais”; “lacunas na formação de professores”; “liderança escolar”; “programas/currículo”; “trabalho colaborativo ineficaz”.

A visão ilustrada nestes testemunhos acerca da formação de professores e do trabalho colaborativo docente parece estar em sintonia com os resultados do TALIS 2018 – *Teaching and Learning International Survey* - (Schleicher, 2020). Este indica que Portugal está na quarta posição a contar do fim quando se analisa o desenvolvimento profissional contínuo dos professores (Schleicher, 2020, p. 20) e no quinto lugar a contar do fim relativamente à perceção de existência de mudança no trabalho colaborativo escolar entre 2013 e 2018 (id. Ibid., p. 38).

Os registos que surgem em dois dos grupos docentes ocorrem nos seguintes entraves: “demasiada componente letiva”; “falta de tempo”; “infraestruturas”; “instabilidade de políticas educativas”; “muitos alunos por turma”; “perfil dos alunos”.

De salientar, ainda, que surgem registos que ilustram o contexto específico da realidade escolar, pois, por exemplo, apenas na Escola A ocorre a referência aos obstáculos “imagem da escola modelo”, “preparação para exames”. Na Escola A, sendo uma escola com resultados académicos muito elevados, os docentes apresentam como sendo um obstáculo à mudança/ inovação educativa o facto de o foco da escola estar na preparação dos alunos para exames, na preocupação com a garantia de elevados níveis de classificação atribuídos. Um dos testemunhos refere mesmo que “não admitem que a escola tem que ser uma escola inclusiva, só importa as notas altas e o número de alunos que entram nas faculdades” (PA1) e que seria importante “acreditar que a melhor escola não é a que nos obrigam a atribuir nota elevadas”

(PA1). Um outro testemunho aponta que para haver inovação deveria dar-se “o fim dos exames nacionais como filtro de acesso ao ensino superior” (PA17).

Apenas, também, na Escola A, surge a defesa de que não há obstáculos à inovação, “não há. As aprendizagens dos alunos são excelentes” (PA22), associando-se, assim, a ideia de que a mudança educativa não é necessária, pois as aprendizagens dos alunos são excelentes. Esta perspectiva, que poderá demonstrar uma posição de alguns docentes da Escola A, vai ao encontro do testemunho do diretor da mesma instituição quando partilha a dificuldade que tem em apresentar propostas de mudança aos professores, pois estes alegam não serem necessárias mudanças por haver níveis altos nas classificações internas e externas. A não necessidade de mudança poderá ser, assim, vir a ser justificada, pelo menos no plano retórico, por escolas com resultados elevados nos *rankings* escolares. Tyack e Tobin (1994) referiam que as “escolas modelo” (preparação para entrada na faculdade) tendem a não alterar a sua estrutura.

O facto de ser possível verificar diferenças singulares nos grupos de docentes do nosso estudo poderá corroborar a ideia de que cada contexto escolar deverá planear o processo da mudança/inovação educativa a partir da sua realidade específica, contextual, a partir das características específicas do sistema de atores de uma determinada organização (Friedberg, 1995).

## ***5.2 Fatores promotores de inovação***

### *5.2.1 Fatores promotores de inovação segundo os diretores*

A partir dos testemunhos dos diretores, é possível, ainda, identificar fatores promotores de inovação, a saber:

1. equilíbrio entre reformas *top-down* // *bottom-up*;
2. insucesso académico dos alunos;
3. urgente necessidade da mudança;
4. voz dos alunos.

(1) De forma a haver mudanças nas práticas escolares, parece ser necessária a existência de uma reinvenção da dicotomia *top-down* vs. *bottom-up*, uma nova perspectiva, uma coerência e um equilíbrio entre os diferentes elementos do sistema, numa lógica de uma mudança sustentável (Bolívar, 2007). Isto porque, por um lado, tem-se a percepção de que a mudança nas escolas deverá ser realizada a partir das escolas (*bottom-up*), “Que tenha que ser de baixo para cima não tenho dúvidas (...)” (DA), mas, por outro lado, parece ser fundamental a “disponibilidade por parte da tutela de criar mecanismos legais que permitam esta execução e esta mudança de filosofia na forma de olhar os processos.” (DB). As mudanças internas nas escolas dependerão de “sementes para que se possam implementar novos modelos (...)” (DB), abrindo-se, assim, “uma janela de oportunidade, porque se eu tivesse lançado assim um repto aos professores (...) eu iria ter muitas resistências e iria ter diversos ritmos.” (DB)

(2) Os testemunhos dos entrevistados do estudo parecem indicar que as escolas estarão mais disponíveis para a mudança nas situações em que os resultados académicos dos alunos são baixos e em que existe um ambiente social e cultural dos alunos desfavorecido, surgindo a percepção de que a mudança leve a “que os alunos consigam vislumbrar algum grau de consciência de cidadania, algum grau de intervenção do ponto de vista ecológico e ambiental...” (DB):

(...) foi escolher, portanto, o ciclo de ensino em que normalmente nós tínhamos mais insucesso, depois essas duas turmas poderiam funcionar para já... era uma experiência. (DB)

Eles apresentam perfis de baixo rendimento escolar. (DB)

Esta é a característica que é mais uniforme relativamente aos alunos. São alunos com muitas dificuldades... (DB)

Apresentam essas dificuldades não só do ponto de vista do conhecimento, das competências ao nível do que são conhecimentos científicos de determinadas disciplinas, mas sobretudo ao nível da cidadania, das questões sociais. (DB)

(3) Parece ser possível compreender que a mudança ocorre mais rapidamente se se sentir necessidade da mesma. O trabalho colaborativo dos professores nas escolas do nosso estudo tem sido promovido, mas nem sempre com sucesso. Todavia, aquando da pandemia relativa à

Covid 19 – situação extrema -, foi percebido um aumento de um trabalho colaborativo efetivo dos professores.

(referindo-se à situação do ensino remoto de emergência) Agora começo a ter *feedback* (...) de que há efetivamente um contacto muito maior. (DB)

Neste momento realmente por uma questão de necessidade as vontades tiveram de se unir e também se fomentou o trabalho colaborativo e o contacto... um trabalho colaborativo fomentou-se também o planeamento das atividades. Apesar da barreira que existe de ter que se ser realizada à distância, mas há um contacto muito mais, por incrível que pareça, muito mais regular. (DB)

Somos muitos voluntariosos e quando acreditamos nas coisas, o professor é capaz de fazer coisas. Tem-se visto isso neste contexto de pandemia. (DB)

às vezes, acho que é preciso, assim, um abanão (...) (DA).

(4) A partir do testemunho do diretor da Escola A, foi possível, ainda, verificar que ouvir os alunos poderá ser uma forma eficiente de implementar mudanças, melhorias na organização escolar (Urquhart, 2001), pois, aquando de inquéritos realizados pelo diretor aos elementos da comunidade educativa, “as melhores respostas são dos miúdos, as melhores sugestões são dos miúdos. Sem dúvida, mas sem dúvida. As piores são dos professores, e dos pais há de tudo...” (DA). Todavia, a partir dos resultados do nosso estudo, a maioria dos discentes auscultados desta escola manifesta não ser ouvida com regularidade. Esta situação poderá dever-se ao facto de os alunos não considerarem que a sua *voz* seja efetivamente ouvida, ou seja, que a existência de inquéritos pontuais realizados aos alunos não seja percebida pelos alunos como um meio efetivo de envolvimento e de participação discente na vida escolar.

### 5.2.2 Fatores promotores de inovação segundo os professores

A partir das perguntas abertas no questionário realizado aos docentes do nosso estudo, podemos analisar os registos relativos à seguinte questão: “Na sua perspetiva, quais os fatores que poderiam ser promotores da mudança nos modos de organizar, gerir e dirigir as aprendizagens dos alunos?”.

A partir da Figura abaixo (cf. Figura 84), podemos constatar que os fatores promotores de inovação mais referidos pelos docentes são: “promoção de projetos/inovação”; “metodologias ativas”; “envolvimento/participação dos alunos”; “apoio informático”; “mais tempo para os alunos” e “promover a cidadania”. Por outro lado, foram ainda apontados outros fatores promotores de inovação pelos docentes, tais como “partir-se do contexto real”, “mais autonomia das escolas”, “monitorizar a aprendizagem”, “ouvir os docentes”, “flexibilização do currículo”, “redes de partilha de experiências” e “valorização da classe docente”.

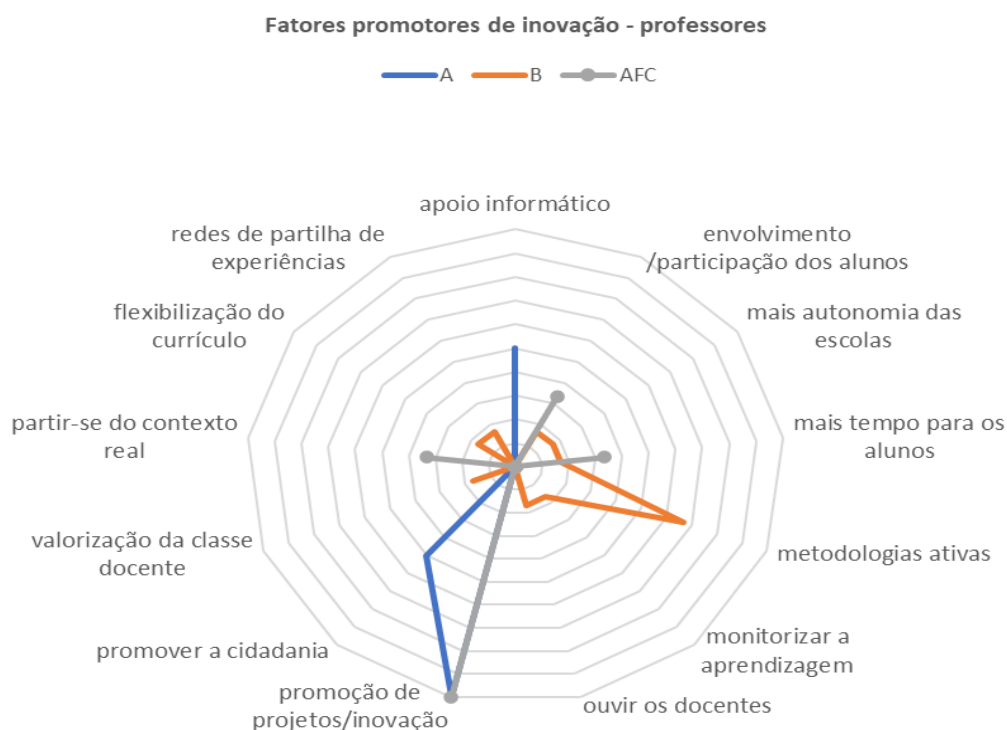


Figura 84: Fatores promotores de inovação – professores – parte I

De notar que surgem fatores promotores de mudança apontados pelos docentes relacionados diretamente com as práticas de ensino e de fazer aprender na sala de aula:

haver a possibilidade de os professores dedicarem mais tempo aos alunos de forma a perceber os verdadeiros problemas que cada um tem e que muitas vezes são as barreiras da aprendizagem. (PAFC9)

o professor se dedicar verdadeiramente ao sucesso do aluno, ou seja, "fazer menos flores" e trabalhar realmente com o aluno que é uma pessoa e não um número de registo de uma qualquer estatística. (PB24)

a monitorização sequencial dos procedimentos, o acompanhamento detalhado dos fatores que mais condicionam (no sentido positivo e negativo) a aprendizagem dos alunos. (PB34)

Neste seguimento, são assinalados fatores relacionados com metodologias ativas, pois deverá procurar-se “tornar a escola mais atrativa, dando às crianças condições para elas terem um trabalho autónomo” (PB2), colocando “o aluno como centro do saber” (PB5) através de “práticas de trabalho centradas no aluno e nos seus interesses” (PB14). São, ainda, assinalados fatores relacionados com a promoção de projetos/inação, devendo-se “apostar bastante na aprendizagem através de projetos e promover cada vez mais a interdisciplinaridade” (PAFC9), promover “uma maior abertura a práticas inovadoras” (PA11), “dedicar mais tempo específico para o desenvolvimento de projetos com os nossos alunos” (PAFC14) e “reduzir os conteúdos "obrigatórios" ao essencial e dar mais liberdade para trabalho de projeto de acordo com interesses e perfil dos alunos” (PA7).

Interessante relacionar estas perspetivas com os resultados do estudo de Leithwood et al., (2020), quando se refere que a categoria *Racional*<sup>1</sup> apresenta um significativo impacto direto nos resultados dos alunos, apresentando um forte contributo para as aprendizagens destes e que o efeito indireto da liderança escolar nos resultados dos alunos foi sobretudo conseguido através da área *Racional*.

De notar, ainda, que os docentes apontam fatores relacionados com as condições, como o “apoio informático”, mas também relacionados com a organização escolar, tais como “ouvir os docentes”, “envolvimento/participação dos alunos”, “promover a cidadania”, “partir-se do contexto real”, “flexibilização do currículo” e “redes de partilha de experiências”. Tendo em conta que as orientações normativas das últimas décadas têm vindo sistematicamente a apontar, por exemplo, para o desenvolvimento da participação/envolvimento de alunos, para a promoção da cidadania, para a flexibilização do currículo, é possível verificar, mais uma vez, que se por um lado, a escola é um *locus* de reprodução normativa – *fidelidade*, apresenta-se,

---

<sup>1</sup> Variáveis da Categoria *Racional* (práticas de ensino na sala de aula; “academic press”; clima/ambiente disciplinar; a utilização do tempo de ensino-aprendizagem por parte do professor (Leithwood et al., 2020).

por outro lado, como um *locus* de produção de outras regras, a *infidelidade* normativa (Lima, 1991).

Um outro resultado do nosso estudo prende-se com a forma como os docentes percecionam a importância da autonomia no processo de inovação pedagógica. Analisando a Figura abaixo (cf. Figura 85), poderemos constatar que a esmagadora maioria dos docentes auscultados afirma que deter uma maior autonomia incentiva a inovação pedagógica. Na verdade, apenas 13% dos docentes da Escola A manifestam desacordo com essa afirmação e 100% dos professores dos grupos Escola B e AFC consideram que a inovação pedagógica é incentivada quando se detém uma maior autonomia.

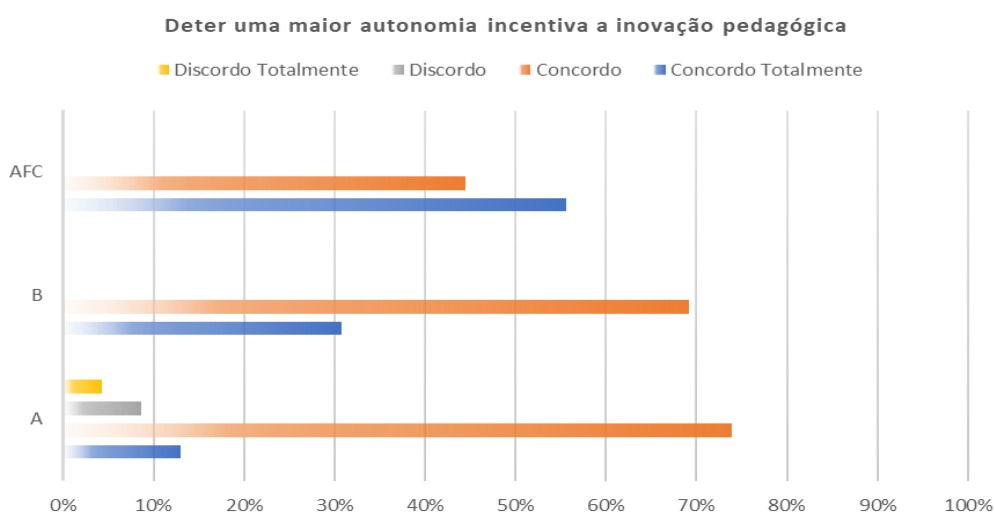


Figura 85: Fatores promotores de inovação – professores – parte II

Reiteradamente, diplomas legais e discursos políticos desde a LBSE foram proclamando teoricamente a autonomia das e para as escolas, num constante *jogo* de centralização/descentralização, no “impasse da autonomia da escola, num contexto global de administração centralizadora-desconcentrada” (Lima, 2011, p. 31). Tem existido uma tensão entre a autonomia pedagógica de escolas e professores e o controlo/a imposição do ME (Fernandes, 2005, 2006), a par de uma *euforia legislativa* que se apresenta ilusória, acarretando inclusive ambiguidades no sistema educativo (Barroso, 2016; Lima, 1995, Pacheco, 1991; Alonso, 2001; Pacheco, 2006). Efetivamente, tópicos como “autonomia da escola” e “gestão flexível do currículo” surgem em discursos políticos e normativos há mais

de duas décadas, revelando, porém, “um pendor hiperbólico sempre que referenciados ao plano da ação organizacional escolar e respectivas práticas concretas” (Lima, 2020, p. 173). O que sabemos é que a autonomia das escolas “anunciada há mais de três décadas sob o lema do reforço da autonomia, não foi capaz de assegurar, no plano da ação, a autonomia curricular; caso contrário não se voltaria a esta” (id. Ibid., p. 175).

O TALIS 2018 (Schleicher, 2020, p. 30) aponta que Portugal está na última posição quando se trata de autonomia dos professores em determinar/definir os conteúdos programáticos e num dos últimos lugares quando se trata de responsabilidades de professores na política da escola, no currículo, no ensino.

Como defendia Barroso, já em 1996, será necessário passar-se de uma *autonomia decretada* para uma *autonomia construída*.

### **5.3 Áreas a mudar**

A partir dos questionários realizados aos alunos e aos professores do nosso estudo, pudemos verificar que áreas relacionadas com a escola deveriam sofrer mudança. Apresentamos, seguidamente, os resultados separadamente: visão dos professores e visão dos alunos.

#### *5.3.1 Áreas a mudar – perspectiva dos professores*

No questionário aos docentes, uma das três perguntas abertas colocadas foi a seguinte: “A partir da sua experiência, considera serem necessárias mudanças nos modos de organizar, gerir, liderar as escolas? Se sim, em que âmbitos específicos e porquê?”. A partir da Figura 86, poderemos observar as perceções dos docentes relativamente a este tópico.

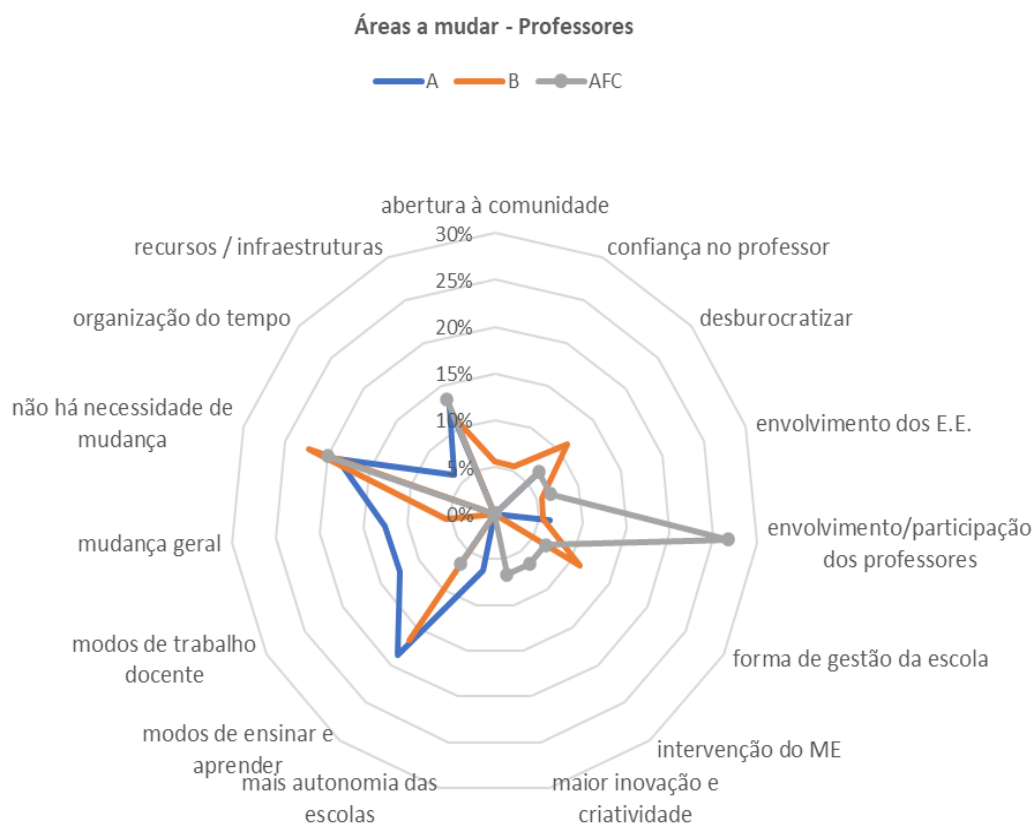


Figura 86: Áreas a mudar – professores – parte I

É possível verificar que surgem registos significativos nos três grupos de professores apontando para a visão de que não há necessidade de mudança nos modos de organizar, gerir e liderar as escolas. Estes resultados poderão estar relacionados com uma relativa falta de vinculação das escolas e dos professores às dinâmicas de mudança. Santos Guerra (2018) defende que a mudança, a inovação na escola não é importante, mas antes absolutamente imprescindível, referindo que se a escola não mudar, não se inovar, não se adaptar e, inclusivamente, não antecipar as exigências dos novos tempos, perderá o seu sentido. A escola, advoga o mesmo autor, não poderá permanecer ancorada a velhas conceções, a velhas práticas, em dinâmicas obsoletas, uma que vez que naturalmente mudam os tempos, mudam as responsabilidades, mudam as pessoas, mudam, naturalmente, as necessidades, as condições, as expectativas dos alunos, assumindo, assim, o lema *innovar ou morrer* (Santos Guerra, 2018).

Esta situação paradoxal de que a escola como organização que ensina, que faz aprender, não ter ela própria o *hábito de aprender* torna-se irônica (Bolívar, 2003). Bolívar responde à questão provocatória *Por que razão as escolas não aprendem?* e ao que se deve fazer para que elas aprendam assinalando que a escola, para além de um local de trabalho, deverá ser ao mesmo tempo uma unidade básica de formação e inovação, a partir da institucionalização de processos que conduzam à constituição de uma *organização inteligente*, uma *organização que aprende*, da institucionalização de processos de formação e inovação gerados internamente, como resolução de problemas, a melhoria como processo permanente. Os resultados apresentados no nosso estudo parecem indiciar, todavia, que continuam a existir escolas que se apresentam *fragmentadas* ou *debilmente articuladas*, com cada unidade organizativa e cada indivíduo a funcionarem independentemente (Weick, 1976), em que eventuais processos de melhoria serão individuais ou até dependentes de pressões do meio.

Por outro lado, surgem, no entanto, alguns registos nas escolas A e B salientando a visão de que é necessária uma mudança geral nos modos de organizar, gerir e liderar as escolas, até porque “a escola não está a conseguir acompanhar as mudanças sociais e políticas que nos rodeiam” (PA15) e “as escolas estão a ficar desorganizadas e com agentes desmotivados” (PA18). Neste sentido, as lógicas da ação educativa parecem apresentar-se tendencialmente como descontínuas, individualistas, voluntaristas, sendo débil a unidade de referência que confere coerência, sentido e consistência (Alves & Cabral, 2019).

Sobre este tópico, é, ainda, possível constatar que uma das áreas a mudar seria a forma como os professores participam na organização da vida escolar. Por exemplo,

A escola deve consultar os professores. No CP é tudo resolvido sem ouvir os colegas. Os professores devem ter todos as mesmas regalias (horários e acesso às decisões escolares que envolvam alunos e professores). (PA1)

É preciso ouvir mais os professores. (PAFC9)

Unicamente modelo participativo. (PAFC10)

Presença dos representantes dos grupos disciplinares em reuniões de pedagógico e não dos departamentos. (PAFC17)

Torná-la mais democrática. Eliminar a figura de diretor e substituir por um órgão colegial. (PB26)

Na visão de um dos docentes, este envolvimento deveria ocorrer inclusive na área da definição do currículo, “deve-se permitir que sejam os docentes a ajudar na definição dos currículos, já que apesar de toda a flexibilização curricular os docentes têm que dar seguimento a estes documentos desajustados, comprometendo, logo à partida, o processo.” (PAFC16).

Esta perspetiva poderá indiciar uma reivindicação de uma profissionalidade docente de autoria, de criação, de responsabilidade. E sabemos que a libertação do centralismo só será conseguida se as escolas e os professores aceitarem ser coautores das políticas que regulam a ação educativa local (Alves & Cabral, 2019).

Esta visão dos docentes relativa à possibilidade que têm (ou não têm) de envolvimento/participação na vida escolar vai ao encontro dos resultados do TALIS 2018, quando se conclui que Portugal está muito abaixo da média da OCDE no que concerne a existência de oportunidades concretas de participação dos colaboradores nas decisões escolares (Schleicher, 2020, p. 40).

Uma outra área a mudar, segundo os professores, relaciona-se com os recursos e infraestruturas. Eis alguns testemunhos:

mais recursos de modo a adequar as mudanças ao perfil dos alunos e da região em que a escola se insere. (PA9)

o problema centra-se mesmo nos recursos que cada escola tem para poder fazer isso. (PA23)

disponibilização de recursos tecnológicos à escola e de espaços pedagógico diferenciados para além da sala de aula e sala de informática (nem sempre disponível). (PAFC3)

criar melhores condições para realizarem o seu trabalho (PAFC9)

no âmbito das novas tecnologias (PB2)

deveria também haver uma maior e melhor dotação de material (PB17)

Um outro aspeto referido pelos docentes que deveria ser alterado prende-se com a necessidade de diminuir a burocracia na prática docente, pois “desburocratizar” iria “canalizar o trabalho do pessoal docente apenas para a prática letiva, centrando-se no processo de ensino e

aprendizagem” (PA11). Seria necessária a “desburocratização descomplexificando determinados processos” (PB15). Seria, talvez, fundamental uma reflexão sobre se se tratará de uma *burocracia inteligente* ou de uma *burocracia inútil*, pois esta opera nas margens do problema e aquela assegura mecanismos úteis de monitorização e de melhoria da ação (Alves & Cabral, 2019). De notar, todavia, que uma das causas do mal-estar docente na profissão está relacionado com o excesso de carga das tarefas administrativas, sendo que Portugal apresenta o dobro da média da União Europeia na partilha deste mal-estar (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Fundamental, seria, igualmente, mudar os modos de ensinar e de fazer aprender, “atividades que envolvam mais os alunos na sua autonomia” (PA7), “menos barreiras à implementação da metodologia de aprendizagem baseada em projeto” (PAFC3), “desenvolvimento de DAC que envolva todo o conselho de turma” (PA12), mudanças “nas práticas pedagógicas e colaborativas (incentivando à maior flexibilidade do currículo)” (PB5) e no “âmbito da avaliação e sua correlação com a promoção das aprendizagens, bem como as questões da autoavaliação” (PB34). Neste contexto, um dos docentes afirma, ainda, que “as escolas (ainda) tendem a valorizar excessivamente o currículo e os conhecimentos e muito pouco a individualidade” (PA17), apelando, assim, à personalização do processo ensino-aprendizagem. Efetivamente, uma das ações, conjugada com outras, no processo de esforço de melhoria da ação das escolas, passa exatamente pela ativação de modos de trabalho pedagógico mais ativos, plurais e diferenciados, que impliquem professores e alunos em processos de procura, debate de problemas, testagem de hipóteses, construção *pessoalizada* do conhecimento (Alves & Cabral, 2019).

A forma de gerir, liderar a escola é um dos tópicos também referidos pelos docentes nas áreas a mudar, devendo promover-se uma “melhor rentabilização de tempo e de gestão de recursos humanos”, assegurando-se “menos exigência de resposta a múltiplas realidades: diferentes níveis de ensino (três ou mais), alunos com medidas seletivas, com medidas adicionais, com realidades sociais complexas... é impossível responder eficazmente com a diferenciação necessária” (PAFC5). Essa mudança deveria ocorrer igualmente “na gerência, na distribuição e seleção de alunos por turma, na distribuição de cargos (diretor de turma e diretor de curso...)” (PB39).

Outras áreas de mudança são do mesmo modo mencionadas, nomeadamente:

- a) a organização do tempo, salientando-se que os “horários de professores e alunos” não deveriam “tornar tão dura a carga de trabalho” (PA7);
- b) a necessidade de haver abertura à comunidade, “na relação entre a escola e comunidade, deveria ser incentivada a cultura de trabalho em parceria com as instituições (não de modo institucional, mas verdadeiramente aberto)” (PB5);
- c) a confiança no professor, “confiar mais no trabalho do professor em relação aos alunos” (PB24);
- d) um maior envolvimento/responsabilidade dos encarregados de educação “no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos” (PAFC2) e “ao nível dos comportamentos dos alunos” (PB20);
- e) a forma de intervenção do ME, pois “o ministério faz algumas alterações de fundo que prejudicam o ensino em vez de o melhorar, mesmo em termos de conteúdos programáticos e metas curriculares” (PAFC9);
- f) os modos de trabalho docente, incentivando-se a um “trabalho colaborativo sem obrigar a passar mais horas na escola” (PA7) e devendo “haver mais sinergias dentro do grupo disciplinar e com outros grupos” (PA12).
- g) mais autonomia das escolas;
- h) “tornar a escola mais inovadora e criativa tendo em conta as necessidades e mudanças dos nossos alunos/sociedade.” (PAFC4).

Poderemos constatar que as áreas de mudança salientadas abrangem as várias dimensões do sistema escolar, desde as orientações do ME, passando pelas questões de organização escolar até às metodologias e ação docente na sala de aula.

De notar que, relativamente aos modos de trabalho docente, os testemunhos parecem caracterizar um modo de trabalho docente tendencialmente individual e atomizado, *debilmente articulado* de valores e orientações comuns, o que acarretará uma ausência de compromisso e, consequentemente, uma ação solitária e individual docente (Alves & Cabral, 2019).

No questionário, nas perguntas fechadas, foi colocada a questão sobre se os professores sentem ser necessário implementar na escola inovações pedagógicas. Analisando a Figura 87, poderemos reparar que a esmagadora maioria dos docentes afirma ser necessária essa mudança

na área pedagógica. Na verdade, apenas 13% dos docentes da Escola A manifestam não ser necessário implementar inovações pedagógicas na escola.

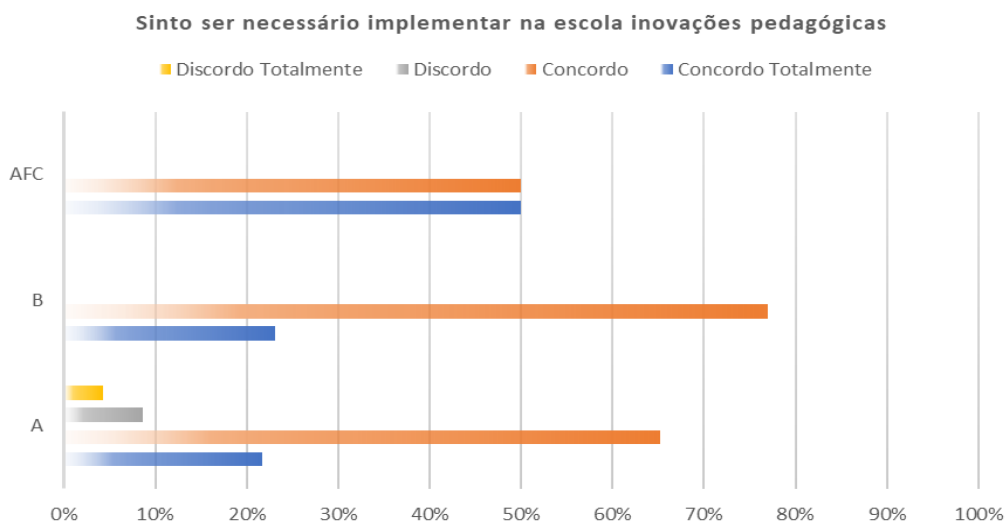


Figura 87: Áreas a mudar – professores – parte II

De notar que, no âmbito teórico e das intenções, os professores defendem a necessidade de mudança pedagógica. Urge desenvolver uma organização escolar capaz de pôr em prática as intenções, capaz de traçar, em comunidade, caminhos de inovação na busca incessante da melhoria contínua. Até porque “os professores e as estruturas organizacionais têm um expressivo poder de fazer (ou não fazer) as mudanças”, sendo que “uma condição *sine qua non* é a de saber mobilizá-los para uma mudança que lhes faça sentido e lhes proporcione condições de gratificação profissional” (Cabral & Alves, 2018, p. 9).

### 5.3.1 Áreas a mudar – perspectiva dos alunos

De forma a compreendermos a percepção dos alunos acerca da forma como pensam a escola, uma das duas perguntas abertas colocadas aos alunos no questionário foi “Se pudesse, o que mudaria na sua escola?”. A partir da Figura abaixo (cf. Figura 88), poderemos verificar os resultados.

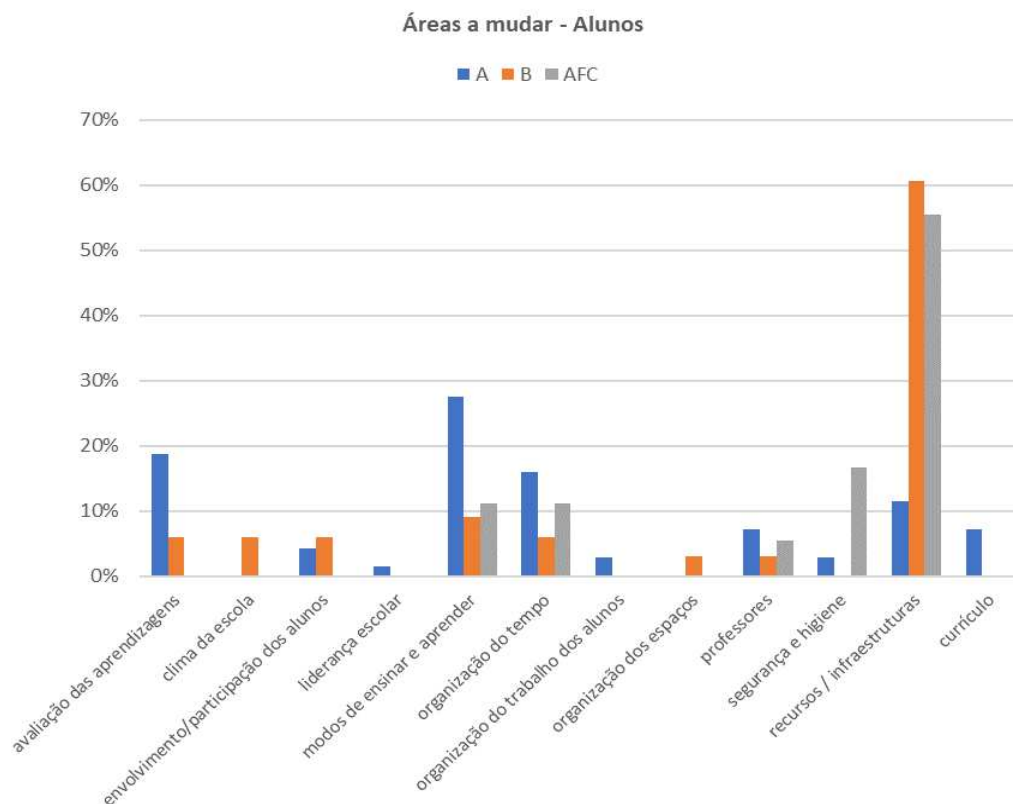


Figura 88: Áreas a mudar – alunos

É possível constatar que os alunos da Escola B e AFC apresentam os recursos/infraestruturas como a principal área a mudar, ainda que seja uma área também salientada pelos alunos da Escola A. As críticas estão relacionadas com:

- a. falta de aquecimento, “meter aquecedores nas salas no inverno” (AB840), “aquecedores nas salas” (AA1010), “na minha escola no inverno fica muito frio então punha aquecedores” (AAFC810);
- b. falta de “materiais escolares (Ex: projetores; materiais laboratoriais; tecnologias)” (AA823), “arranjar os computadores” (AFAC81), “melhores tecnologias” (AAFC88), “a net da escola” (AAFC825)“;
- c. condições do recinto escolar, “renovaria as salas de aula, para que os alunos se sintam confortáveis no espaço de aprendizagem” (AB1218), “condições das salas onde temos aulas, pois a nossa escola está muito degradada” (AB101), “remodelação de toda a escola” (AB1219), “as condições das salas de aula e da

escola estão péssimas” (AB949); “Adicionaria um pavilhão de jeito que aquilo não dá para nada” (AA1233), “mudaria os espaços ao ar livre” (AA1244); “os campos de futebol” (AAFC827);

- d. qualidade da comida no refeitório, “a comida do refeitório” (AA1066), “a comida da cantina” (AA1066).

Um dos tópicos, também, apontados pelos alunos foi a questão da falta de segurança e da falta de higiene que constata. Relativamente à segurança, um dos alunos da Escola A refere que “sempre achei que a entrada na escola é muito fácil de qualquer um entrar, desde o 5º ano que vejo rapazes que nem são da escola a entrar nos estabelecimentos da escola e penso que deveriam mudar de alguma forma isso” (AA108). Quanto à higiene, alunos das duas escolas do nosso estudo apontam problemas, tais como a falta de “higiene nas casas de banho” (AA1239), “papel higiénico nas casas de banho, a nossa escola normalmente não tem” (AAFC85), a falta de “limpeza das casas de banho e sabonete líquido para as mãos” (AAFC817).

Uma outra área a mudar, na visão dos alunos, está relacionada com os modos de ensinar e aprender. Testemunhos apontam para “as aulas, mudaria as aulas” (AB950), alterar o “modo de aprendizagem” (AA1078), “acrescentaria novos meios de aprendizagem” (AB1219), uma “qualidade do ensino por parte dos professores” (AA1215). Vários são os registos que demonstram um desagrado pelas aulas frequentemente monótonas, surgindo testemunhos com sugestões que clamam aulas ativas, práticas, criativas:

Daria prioridade a aulas mais dinâmicas, principalmente no ensino básico. É nessa altura que o aluno se forma e realmente desenvolve o gosto pela escola e, por isso, acho importante os professores serem o mais cativante possível. (AA1213)

Mudaria o plano das aulas de forma a não passarmos horas sentados numa cadeira a ouvir o professor, visto que se está confirmado que o nível de concentração dos alunos é muito baixo, logo não entendo como é que não podem as aulas serem mais dinâmicas, com mais atividades entre nós alunos principalmente, como debates, visitas de estudo, etc. (AA1230)

A forma como os professores ensinam, a pouca disciplina que impõem nos alunos, a falta de dinâmica. (AA1244)

(...) fazer projetos mais interativos e dinâmicos, etc. De uma forma geral, se pudesse mudaria o facto de as aulas serem tão teóricas e pouco dinâmicas, o que desmotiva e não cativa os alunos. (AA1246)

Cada vez mais aulas práticas em vez de teóricas (AA956)

Acho que as atividades podiam ser mais criativas de maneira a nós gostarmos de as fazer e de aprender. (AAFC815)

Fazer coisas que nos chamassem mais a atenção. (AAFC823)

Essa mudança implicaria “melhorar o nível das tecnologias”, pois “penso que se pudesse haver mais essa ligação e os professores tivessem a tecnologia presente em sala de aula era uma maneira de as aulas serem mais ativas e não apenas focadas nos livros e no papel” (AB1230), bem como “usar outras ferramentas de trabalho na escola” (AA75). Implicaria, igualmente, “fazer mais trabalhos em grupo e trabalhos de investigação” (AA75), “fazer workshops” (AA109), “mais trabalho de campo, grupo, visitas de estudo, mais experiências no laboratório” (AA921), “mais tempo nos laboratórios, laboratório de línguas” (AA823), “mais trabalhos diferenciados” (AA1238), “trabalhos e projetos mais dinâmicos que entusiasmem os alunos” (AA1024).

De notar que esta crítica aos modos de ensino e aprendizagem é mais evidente no grupo discente da Escola A (escola com posição muito elevada nos *rankings* escolares). Mais uma vez, os resultados parecem induzir que as estratégias pedagógicas desta organização escolar estarão focadas na preparação para exames e provas finais, desvalorizando-se, porventura, práticas de criatividade, de autonomia, de diferenciação, de metodologias ativas que, geralmente, trazem aos alunos sentimentos de maior satisfação, de coerência, de sentido.

Relacionado com este tópico, surge a insatisfação com os modos de avaliação das aprendizagens, área que deveria ser alterada na perspetiva dos alunos, essencialmente na perspetiva dos alunos, mais uma vez, da Escola A. Eis alguns dos testemunhos:

Na minha escola, na maior parte das disciplinas, a média dos testes conta 95% da nota final, sobrando apenas 5% para as atitudes. A meu ver, é um método de avaliação

bastante injusto, porque, por exemplo, se eu tiver uma má nota no primeiro teste do primeiro período, vou ficar prejudicada até ao final do ano por essa nota, mesmo que obtenha excelentes resultados nos testes seguintes. Nessa situação, os professores deveriam ter em conta o meu esforço e progresso. (AA1245)

Uma mudança seria "a parte da avaliação dos testes não contar para 95% da nota final do período" (AA1080)

Mudaria(...) a contagem para as médias no final de cada período. (AA1075)

Até porque “todos os alunos estão constantemente preocupados com o que sai para os testes e não com o que estão a aprender, assim que o teste acaba, o que cada um retém é muito pouco. Penso que isto não é aprender e não desenvolve o potencial de cada aluno” (AA1246). Na verdade, “outra coisa que mudaria é o facto de o nosso sistema valorizar mais as notas do que o conhecimento” (AA1162).

Um outro aspeto que os alunos referem que deveria ser alterado prende-se com o tempo que os alunos passam na escola, sugerem, então, mudar “os horários que são muito pesados” (AB944), “o horário letivo - são demasiadas horas na escola” (AA104), propondo um “menor tempo de aulas” (AA921).

Neste âmbito, são mencionadas propostas também relacionadas com o agrupamento de alunos e a maneira de organização das salas de aula, indicando os alunos que mudariam a “organização de turmas” (AA1231), “a quantidade de alunos” (AA1077), bem como “na minha escola, mudaria a maneira de organização das salas de aula” (AB102).

Relacionado, ainda, com a prática letiva, os alunos propõem mudança de alguns professores, salientando que

Se pudesse, trocaria alguns professores com mais idade por professores mais novos, porque acho que estes têm mais paciência e ponderação com os alunos em vários aspetos, mas nomeadamente na parte de aprendizagem - têm mais paciência em voltar a repetir o que os alunos não perceberam tão bem à primeira vez e não avançam enquanto os mesmos não demonstram perceber. (AA1217)

A atitude de certos educadores para com os alunos, quer sejam estas atitudes educativas e/ou morais. (AA1076)

A maneira de ser de alguns professores (AAFC814)

A falta de envolvimento/participação dos alunos na vida escolar é do mesmo modo apontada como algo a alterar pelos alunos. Estes defendem que dever-se-ia “dar o direito aos alunos de reclamar acerca de algo que esteja mal e dar o direito aos alunos de decidirem, tal como votações acerca de uma mudança na escola, para ver se estava do agrado dos integrantes da comunidade escolar” (AB102); seria importante os “alunos serem mais ativos nas propostas de mudança que ocorrem na escola” (AA1215), sendo que para isso é fulcral “dar mais voz aos alunos (AA1242). Até porque

Penso que a minha escola deveria escutar mais os alunos. Tendo em conta apenas este ano, já ouvi várias opiniões e sugestões de alunos que fariam uma grande diferença no ambiente escolar e mesmo nas regras (sobretudo com a pandemia), caso tivessem sido tidas em conta. (AA1235)

Os alunos da Escola B apontam a necessidade de melhoria no clima/ambiente da escola, porquanto “gostava que a escola fosse um lugar onde todos se sentissem confortáveis em frequentar”, “tornar a escola um local mais agradável e penalizaria quem não colaborasse para um desenvolvimento social entre o pessoal docente e alunos” (AB953). Um dos testemunhos partilha que gostaria que mudasse “a forma como alguns colegas me tratam...” (AB949).

Os alunos da Escola A salientam a necessidade de alterar questões relacionadas com o currículo, propondo, por um lado, “programas menos extensos (neste momento são muito extensos e não dá tempo para os professores explicarem bem a matéria)” (AA722) e, por outro lado, novas áreas curriculares, “disciplinas de oferta de escola (Uma nova língua estrangeira; Programação; STEM; Escrita criativa; Yoga, Pilates, Meditação)” (AA823), “mudaria ainda as disciplinas, parece-me que aprender a cozinhar, literacia em economia e política deveriam estar mais presentes” (AA1068). Além disso, um dos testemunhos acrescenta a importância do desenvolvimento de competências, “valorizar mais as capacidades de cada um, desenvolver mais a criatividade e autonomia, aprender a argumentar” (AA1246).

Finalmente, um testemunho da Escola A defende uma “maior atenção da Direção para melhorar o funcionamento da escola” (AA1219).

Concluindo, será importante referir que, apesar do processo de melhoria do sistema escolar se apresentar complexo, parece ser claro que será fundamental envolver os alunos nessa ação,

será fulcral e muito vantajoso ouvir/envolver verdadeiramente os alunos na mudança, na inovação das organizações escolares atuais (Urquhart, 2001; Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Flutter, 2007, Fullan, 2007; Cook & Sather, 2002, 2006; Morgan, 2009).

## **6. Visão dos alunos sobre a escola**

Nesta dimensão, tínhamos como intenção conhecer as percepções dos alunos acerca da forma como vivenciam a escola. Assim, uma das duas perguntas abertas colocadas aos alunos no questionário foi “Como vive e sente a escola?”.

A partir da Figura 89, podemos observar que a opinião dos alunos aponta para uma visão da escola como um *locus* que transmite tranquilidade, salientando-se, também, a escola como um espaço de preparação para o futuro, um espaço de convívio com os amigos e sentimentos de entusiasmo. Para além destas perspetivas, surgem, igualmente, registos relacionando a escola com sentimentos de pressão, problemas com colegas, insegurança, indiferença, frustração, desmotivação e ansiedade.

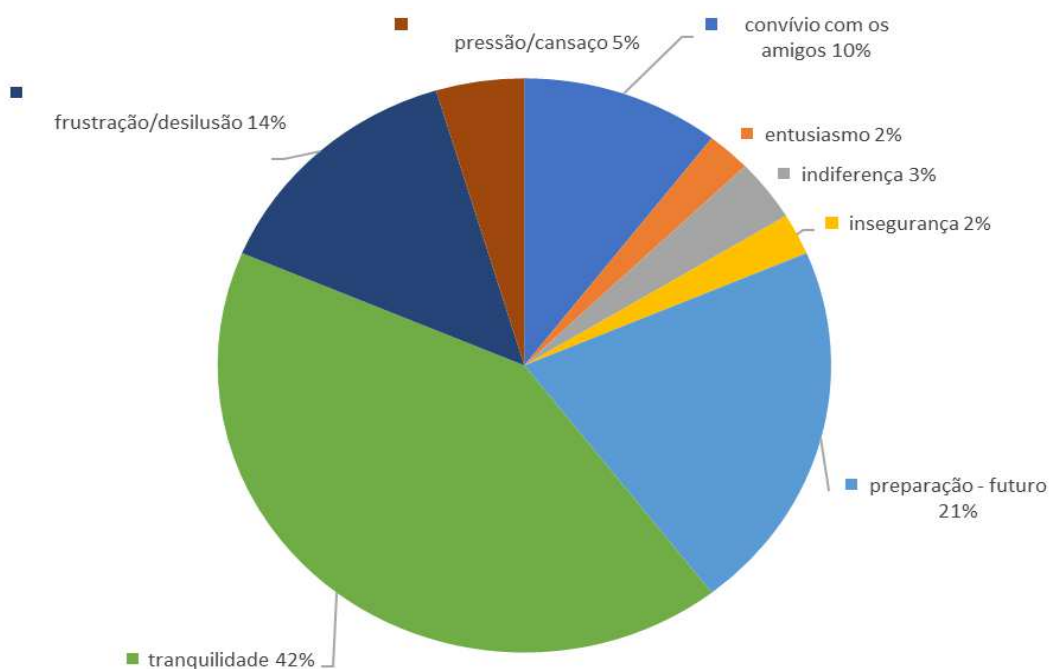


Figura 89: Visão dos alunos sobre a escola – parte I

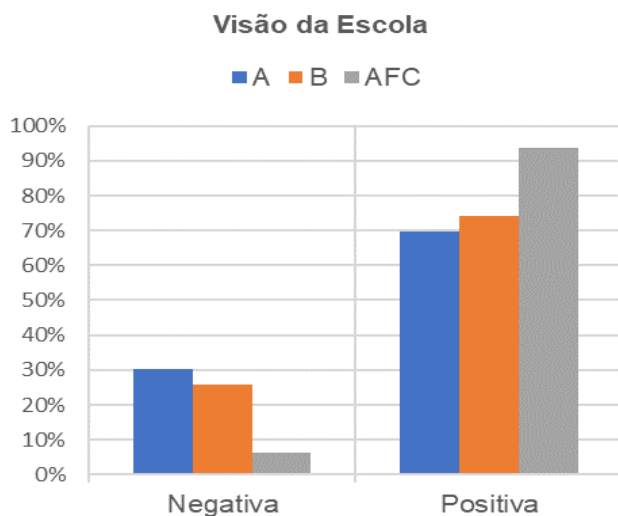


Figura 90: Visão dos alunos sobre a escola – parte II

Fazendo-se uma análise de conotação positiva – negativa (cf. Figura 90), podemos verificar que a esmagadora maioria dos alunos da AFC apresenta uma visão sobre a escola positiva (94%), sendo que a maioria dos alunos das Escola A e B evidenciam, também, uma visão positiva, 70% e 74% respetivamente. De notar que a Escola A apresenta os níveis mais altos de registos com cotação negativa.

A partir dos testemunhos, agrupámos os testemunhos em duas categorias - “visão positiva da escola” / “visão negativa da escola”. Apresentamos, de seguida, estes resultados.

### ***6.1 Visão positiva da escola***

Na resposta aberta sobre como se sentem e vivem a escola, os alunos da AFC apresentam diversos testemunhos relacionados com o sentimento da tranquilidade, referindo que se sentem “bem” (AAFC81), “eu sinto-me muito bem na escola com” (AAFC87), com “felicidade” (AAFC85), salientando-se que “gosto da escola!” (AAFC811), até porque a “a escola é um local agradável” (AAFC829), mas também os alunos dos outros grupos manifestam sentimentos de tranquilidade, tais como: “o ambiente escolar é agradável e os professores e colegas fazem me sentir integrado” (AB114); “a minha escola baseia-se na integridade. Nada mais importante do que um aluno sentir-se bem, seguro e confiante. Transmite uma boa energia.” (AB1224); “sinto-me bem na minha escola” (AA1066); “vivo feliz nesta escola e sinto-me integrada” (AA75); “vivo contente e sinto-me bem” (AA104).

A visão da escola como preparação para o futuro apresenta, também, registos, mas apenas nos grupos das Escolas A e B. Eis alguns dos testemunhos:

A escola para mim é uma fonte de conhecimento que nos permite evoluir intelectualmente e que nos permite desenvolver capacidades sociais. Eu vejo a escola como uma ferramenta para a minha evolução como cidadão. (AB1225)

Local onde aprendo para ter um futuro melhor. (AB949)

Penso que a escola é um local de aprendizagem e construção do nosso futuro. (AA109)

Vivo e sinto a escola como um dos objetivos a cumprir para ter uma qualidade de vida melhor e mais digna. (AA1217)

Interessante verificarmos que, apesar do “tempo de incertezas” (Canário, 2005), alguns jovens do nosso estudo parecem encarar a escola como um meio de preparação para o seu futuro.

Ainda no âmbito de conotação positiva, surgem registos que associam a escola ao local de convívio com os amigos. Na verdade, a escola é “um sítio onde devemos fazer amigos”

(AA109) e “o convívio com os colegas e amigos é muito importante” (AA722). Esta visão da escola como um espaço de convívio e, conseqüentemente, agente de sociabilização vai ao encontro de Teixeira (2010) e de Baptista (2016).

Um dos testemunhos salienta uma mais significativa percepção da importância dada à escola, aquando do ensino remoto forçado, em consequência da pandemia da Covid-19:

Eu sempre gostei de ir para a escola, de estar com os meus amigos, e mesmo as aulas faziam parte de uma rotina que me cativa. Agora, numa situação em que passo grande parte do meu tempo em casa, apercebi-me do quão importante a escola é para mim, para a minha aprendizagem e para o meu bem-estar. (AA1070)

Outros alunos, ainda, afirmam que sentem e vivem a escola “com entusiasmo e expectativa” (AB1221) e “intensamente” (AA1226).

## ***6.2 Visão negativa da escola***

Apresentaremos, agora, os testemunhos dos discentes de conotação negativa relativos à forma como vivem e sentem a escola.

### ***6.2.1 Frustração/desilusão***

Testemunhos apontam para uma visão de frustração/desilusão, incluindo falta de motivação para com a vida escolar. Efetivamente, alunos partilham que sentem e vivem a escola “por vezes com falta de motivação” (AB1221), pois “nem sempre a escola oferece as melhores condições, isso desmotiva um pouco também.” (AB1230). Um outro testemunho refere mesmo que “não gosto minimamente da escola” (AA1250) e um outro afirma “vou para a escola à espera que o dia acabe para sair de lá” (AA1264).

Este sentimento de desilusão, de desmotivação poderá advir de diversas razões, nomeadamente da percepção de alguns alunos da demasiada primazia no processo de classificação em detrimento do processo de aprendizagem: “a escola é muitas vezes um sítio para decorar matéria até à chegada do teste para depois esquecer a matéria desse teste e

decorar a matéria do teste seguinte” (AB1236). Este testemunho parece apontar para uma visão dos alunos conectada com o *absurdo*: decora-se para depois se esquecer e volta a decorar-se para se voltar a esquecer. Vemos, assim, a prática escolar a afastar-se da sua função primordial – promover o gosto e qualidade de aprendizagem em todos e em cada um dos alunos. Nesta linha pensamento, um outro aluno partilha o seguinte: “sinto que pequenas folhas de papel definem o meu futuro e sucesso e não me sinto feliz por isso” (AB1219).

Esta desilusão admirá, também, da eventual dificuldade em se perceberem utilidade naquilo que se aprende, pois “a escola tem matérias que não se entende o porquê de serem ensinadas. Para que se vai precisar destes assuntos” (AA956). Este testemunho vai ao encontro do estudo de Baptista (2016) e aponta para a perspectiva de currículo de Young (1999) e para a visão do “conhecimento pertinente” de Morin (2015).

Um outro testemunho salienta que sente que a escola é “limitativa no pensamento e criatividade” (AA81), eventualmente por centrar a ação educativa fundamentalmente nos conteúdos e não tanto nas competências/atitude desenhadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Interessante atentarmos num outro testemunho dos alunos que parece evidenciar uma percepção de que a escola se apresenta como um dispositivo de formatação dos jovens: “para mim a escola é um lugar que *nos mete* para baixo, eles ensinam que só há uma opção para todas as coisas, que só há uma solução, que só há um de tudo” (AAFC830), acrescentando, ainda, uma falha da escola na personalização, na humanidade, pois “a escola não nos ensina a ser nós mesmos, a lutar contra os nossos medos e a defender os nossos direitos” (AAFC830). Na verdade, o “currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1988, p. 113), a “força normalizadora e uniformizadora da escola” (Guerra, 2002, p. 19) apresentar-se-á como uma forma de violência e de falta de sentido das práticas escolares.

Contrariamente aos testemunhos que defendiam a escola como um espaço de preparação para um futuro que se projeta (ver “visão positiva da escola”), outros registos, todavia, evidenciam uma profunda angústia exatamente por perceberem o fosso que se vai reforçando entre as expectativas sociais alocadas à escola e as reais possibilidades da sua concretização. Atente-se neste testemunho:

Acho que cada vez mais a carreira escolar deixa de ter valor. Vemos demasiados estudantes a sair das universidades com diplomas com "status" para trabalhar numa área alheia à sua. Sinto que ando demasiado preocupado com a minha carreira escolar, a investir imenso tempo, para não tirar retorno. Sei que estou a, de certa forma, a apresentar um problema que ainda não tenho a solução. Mas é frustrante ter noção das horas que gasto em áreas que não me vão trazer retorno no futuro, que na realidade são apenas estudadas para o teste ou, nem isso, quando as podia aplicar numa área que goste, tornar-me bom nela, e eventualmente poder seguir carreira nessa mesma área. (AA1162)

Finalmente, um outro testemunho partilha a angústia que o ensino secundário poderá acarretar, uma vez que “a escola para mim sempre foi um local de conforto e no qual me sentia bem. O ensino secundário, porém, colocou demasiada pressão sobre a minha vida e comecei a ver certas disciplinas como algo que me prejudica, ao contrário do que seria e sempre foi suposto.” (AA1235). Este registo levanta o tópico relacionado com a forma como se define a média para o acesso ao ensino superior: há determinadas disciplinas que deixam de ser valorizadas e passam a ser vistas como uma preocupação, não pelo conhecimento ou pela sua natureza, mas antes pelas implicações que as classificações terão na média do ensino superior. O Ensino Secundário é mais uma rampa de lançamento (ou não...) para o ensino superior, do que um espaço de aprendizagem, de evolução, de contacto profícuo com o conhecimento.

Alves (2020) lembra que

a avaliação ao serviço da seleção e do controlo acaba por determinar as formas de organização das aulas, dificultar os processos de personalização e individualização das aprendizagens e estruturar os métodos de ensino muito determinados pela ideologia da transmissão e do cumprimento dos programas. (Alves, 2020, p. 5)

### *6.2.2 Pressão/cansaço e insegurança*

Os alunos partilham, ainda, que sentem e vivem a escola com sentimentos de pressão, de cansaço e até de insegurança.

Alunos partilham que “sinto que escola faz-nos um bocado de pressão a mais” (AA1071), que se sentem e vivem a escola de forma “ansiosa” (AA1078). Esta situação poderá justificar-se, porque:

Para mim a escola é um local que estou por obrigação. De maneira nenhuma a carga horária a que nós alunos estamos sujeitos é produtiva (todavia face à quantidade de matéria dada por ano letivo não sei se existe outro método mais eficaz) (AA1068)

Gosto da escola e de aprender, mas o *stress* que me causa no dia a dia também é muito desgastante a nível psicológico e físico. (AA1075)

Há, também, partilhas relacionadas com sentimentos de insegurança, pois “a escola nem sempre está preparada da melhor maneira para lidar com certas situações, o que leva a insegurança para quem a frequenta” (AA1213), insegurança essa, por vezes, causada “por conta dos colegas de turma” (AB840).

Estes testemunhos parecem evidenciar que a escola não garante o bem-estar a todos os alunos, não só pelas condições que têm, mas também pela forma, muitas vezes absurda e sem sentido, das práticas educativas.

### 6.2.3 Indiferença

Porventura, como um meio de defesa, de refúgio, de afastamento de uma realidade que os poderá magoar, surgem testemunhos de alunos que assinalam sentirem e viverem a escola com indiferença. Repare-se nestes registos:

Sinto-me indiferente em relação à escola. Apenas estou atento as aulas, não perturbo, participo oportunamente e dou o meu melhor para conseguir valores altos. (...) sinto-me indiferente em relação a qualquer assunto que envolva algo além do processo de aprendizagem. (AB1227)

Lugar que somos obrigados a ir todos os dias. (AA92)

Apenas desempenho a minha função de aluno. (AA1076)

De notar que estes testemunhos parecem posicionar a vida escolar como algo de mecânico, com aparente falta de “vida”, de ânimo. A “função de aluno” (AA1076) é desempenhada como se de um *papel* se tratasse, fazendo lembrar a semântica do teatro, da ficção, do não real.

Estes registos poderão evidenciar uma vivência escolar afastada do humanismo, da pessoalidade, da vida, da autoria. Há que transformar os *alunos* em *pessoas*, de forma a que a escola possa ser para todos efetivamente um lugar de hospitalidade (Canário, 2005; Alves, 2010).

Terminada esta parte da apresentação e discussão dos resultados, passaremos, de seguida, à conclusão desta dissertação.

## Conclusão

Na conclusão, procurar-se-á, partindo da interseção dos dados recolhidos e analisados, destacar os aspetos que emergem da pesquisa empírica realizada, em relação às questões orientadoras que a nortearam, percorrendo os campos teóricos que foram invocados.

Era nossa intenção, neste estudo, compreender os modos de ação pedagógica das organizações escolares, em seguimento das recentes orientações legais (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho). Para compreendermos o impacto desta nova orientação legal, foi preciso conhecer a forma como as organizações escolares delas se apropriaram e tentar apreender as suas implicações nas práticas educativas.

Neste sentido, a nossa investigação procurou, por um lado, identificar e caracterizar, na configuração local da escola (de duas escolas públicas do distrito do Porto), a (re)apropriação das orientações da legislação escolar relativa à AFC, e, por outro lado, compreender a forma como a organização escolar se estrutura, como *vive* a ação educativa (organização do tempo dos alunos e do tempo dos professores; organização dos espaços e agrupamento dos alunos; modos de ensinar e de fazer aprender; organização curricular adotada; processos de melhoria contínua; culturas organizacionais e profissionais dominantes).

Assim, retomamos, agora, a grande questão de partida que guiou o nosso estudo:

*Que impacto está a ter o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho na ação educativa das escolas públicas?*

As orientações legais sobre Autonomia e Flexibilidade Curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho) tiveram impactos muito residuais nas escolas do nosso estudo, sendo, apenas, evidente a aplicação das orientações relativas às matrizes curriculares.

Na Escola A, é possível verificar que as orientações relativas à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) não proporcionaram mudanças na organização escolar (excetuando a implementação das Matrizes curriculares definidas no Decreto-Lei), nem tiveram efeitos na ação educativa. Na Escola B, para além da aplicação das Matrizes curriculares, foi desenvolvida uma experiência pedagógica, de flexibilidade curricular com duas turmas do 7.º ano de escolaridade, não tendo sido observados quaisquer outros efeitos.

Para compreendermos mais eficazmente o problema que nos propusemos estudar, foram, ainda, colocadas subquestões, as quais retomamos, também, de seguida:

*Relativamente ao posicionamento da escola face às orientações legislativas da AFC: qual a forma de adesão? - que obstáculos à adesão? - que facilitadores de adesão?*

Relativamente à experiência com as duas turmas do 7.º ano de escolaridade na Escola B, foi possível perceber que a forma de adesão ocorreu sob pressão da legislação publicada, pois, por um lado, a reflexão interior da escola e a mudança evidenciada surgem por consequência do Decreto-Lei e, por outro lado, metade dos professores auscultados participantes da experiência manifesta não ter sido consultada aquando da adesão à AFC. Nesta implementação, foi declarado não ter havido apoio por parte do Ministério da Educação, tendo existido, inicialmente, um apoio de parcerias externas. No decorrer do processo, é percebida pelo diretor uma autonomia da escola mesmo assim limitada, a qual não proporciona a criatividade e a liberdade de ação plena para a gestão flexível do currículo. Ao longo do processo, foi importante a sensibilização dos encarregados de educação e dos alunos que iriam participar na experiência. Uma percentagem considerável de professores desta experiência considera não ter tido o apoio/accompanhamento especializado no desenvolvimento da experiência, mas a maioria dos docentes auscultados reconhecem que este tipo de experiências é benéfico para as aprendizagens dos alunos. Nesta experiência com duas turmas da AFC na Escola B, parece não ter sido assegurada a existência de “estratégias laterais” (Bolívar, 2017), nem a existência de uma “capacitação interna”, fundamental no processo da mudança (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Schleicher, 2018).

Quanto aos obstáculos à adesão da AFC, pudemos evidenciar que um dos obstáculos está associado à forma de publicação legislativa, frequentemente tardia e em demasia, surgindo, também, a percepção de desconfiança diante dos documentos legais, bem como uma falta de confiança nas propostas do Ministério da Educação. Um outro obstáculo é a falta de tempo para profunda reflexão nas escolas e o facto de estas não serem sistematicamente ouvidas em processos de mudança imposta pelo Ministério da Educação. Lacunas na envolvência dos professores, ou seja, a falta de capacidade de reestruturação dos comportamentos interessados (Friedberg, 1995) é um dos outros obstáculos evidenciados. As condições físicas dos edifícios escolares, bem como a resistência de alunos e encarregados de educação constituem-se, igualmente, como entraves à adesão da mudança relativa à AFC. Finalmente, um outro

obstáculo a esta adesão estará associado ao facto de os diretores parecerem não acreditar que a implementação alargada na escola viesse a ser uma mais-valia. Estes resultados parecem ir ao encontro do estudo de Lagarto e Alaíz (2019), quando os autores afirmam que, em grande parte das Escolas e Agrupamentos, a legislação que impõe a AFC foi recebida com alguma desconfiança.

No que concerne os facilitadores da adesão à AFC, foi-nos possível compreender que os baixos resultados académicos dos alunos, bem como lacunas na sua formação integral funcionaram como impulsionadores da decisão da experiência com as duas turmas da Escola B. O insucesso escolar tenderá a ser um facilitador de adesão à implementação de experiências de AFC.

*Que alterações existiram nos documentos estratégicos da organização escolar?*

As orientações legais do Decreto-Lei nº 55/2018 não implicaram uma relevante mudança nos documentos estratégicos da organização nas escolas do nosso estudo, apenas referências num processo formal. Por outro lado, os resultados parecem evidenciar um *afastamento* entre os documentos e a prática escolar dos atores escolares. Documentos realizados por um restrito grupo de professores que servem essencialmente uma cultura formal, burocrática, institucionalizada, cumprindo as leis, as normas que lhes possibilitem legitimar a sua sobrevivência (Alves, 1999).

*Como é que professores e alunos percebem a escola no que concerne ao envolvimento e participação de alunos e professores?*

Os resultados relativos à forma como professores e alunos sentem ser envolvidos nos projetos e nas decisões da escola, na forma como participam das decisões relativas à sua escola, apontam para uma tendência de reduzida participação e envolvência dos atores – professores e alunos.

Ainda que a esmagadora maioria dos professores inquiridos reconheça ser necessário, para a qualidade das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento de novos projetos/propostas e manifestem muito claramente entusiasmo na adesão a novos projetos/propostas, um número significativo de docentes considera, todavia, que não é auscultado aquando da adesão da escola a novos projetos/propostas e que não participa da tomada de decisão sobre as medidas que vão sendo adotadas, o que poderá indiciar a continuação do papel do professor não como um “produtor local e de inovações e mudanças”, mas antes um “consumidor local de reformas

distribuídas pela administração central” (Campos, 1992, p.53) ou *distribuídas* pela direção escolar. Por outro lado, vários professores partilham não ter formação específica, nem apoio/acompanhamento adequados no desenvolvimento de projetos/propostas. Parece, assim, continuar a existir, atualmente, uma falta de coordenação entre a inovação curricular *decretada*, a autonomia e gestão das escolas e o modelo de formação de professores (Pacheco, 2006; Alonso, 2001). As vozes dos professores do nosso estudo parecem demonstrar que as escolas e os professores não serão, ainda, hoje, apoiados de forma sistemática e continuada na implementação das inovações curriculares, sendo este suporte algo fulcral e recomendado no processo de mudança (Fernandes, 2005; Parecer do CNE, 2018; Cosme, 2018).

No que diz respeito ao envolvimento/participação dos alunos na escola, a esmagadora maioria das opiniões dos discentes auscultados demonstra que considera ser importante ouvir os alunos sobre vários aspetos da escola, o que parece indicar que os alunos gostam de ser consultados e que estão interessados em participar ativamente nos processos de mudança, de melhoria das escolas (Morgan, 2009; Rudduck & Flutter, 2004; Teixeira, 2010; Baptista, 2016). Todavia, nem todos os grupos de alunos consideram que são ouvidos com regularidade na escola. A esmagadora maioria dos alunos da AFC refere ser ouvida com regularidade na escola, a maioria dos alunos da escola B aponta o mesmo, ainda que os alunos da escola A demonstrem não ser ouvidos com regularidade. Os dados parecem demonstrar uma tendência de menor participação dos alunos da Escola A, comparativamente com os da Escola B. De destacar que os valores mais elevados de participação e envolvimento surgem no grupo de alunos da AFC, o que poderá sugerir que projetos de flexibilização curricular poderão ter impacto na forma como os alunos se sentem envolvidos na ação educativa. O facto de a Escola A apresentar níveis baixos no envolvimento e participação dos alunos na escola poderá estar relacionado com o facto de se tratar de uma escola com resultados académicos elevados, com uma excelente posição nos *rankings* escolares, o que poderá indiciar que o foco deste tipo de escolas está na preparação de alunos para a realização de exames, descurando outras práticas educativas. A partir do nosso estudo, parece ser plausível afirmar que o sistema educativo português continuará a não garantir, pelo menos aprofundadamente, a participação e o envolvimento de todos os alunos na organização escolar (Baptista, 2016).

*Como é que professores percecionam a escola no que concerne às estruturas de coordenação e medidas organizativas da sua escola?*

Através da visão dos professores auscultados no nosso estudo, pudemos perceber que, de uma forma geral, os professores concordam com as medidas organizacionais adotadas nas suas escolas, ainda que haja professores que discordem das mesmas e uma percentagem significativa que manifesta não ter opinião acerca das medidas organizacionais adotadas na escola. Na AFC, um conjunto importante de professores refere que não está informado sobre os fundamentos para a adoção das novas medidas, o que poderá ser relevante, podendo vir a constituir-se como um obstáculo à qualidade da implementação do projeto de flexibilidade curricular das duas turmas do 7.º ano de escolaridade da escola B. Ainda relativamente aos professores da AFC, a grande maioria avalia positivamente as estruturas de coordenação criadas. No que diz respeito à forma como os professores avaliam as estruturas de coordenação da escola, é possível, ainda, perceber que a maioria dos professores das Escolas A e B avaliam positivamente essas estruturas, havendo, todavia, um registo significativo de professores da Escola A que afirmam não avaliar positivamente as estruturas de coordenação da sua organização. Em síntese, poderemos afirmar que os professores da Escola A manifestam mais descontentamento do que os professores da Escola B no que concerne a organização da escola.

*Como é que professores percecionam a escola no que concerne aos modos de trabalho docente?*

A maioria dos professores avalia positivamente o processo do trabalho colaborativo docente. De notar, todavia, que esta visão é mais clara no grupo de professores da AFC, no qual não há opiniões negativas relativamente ao trabalho colaborativo, corroborados estes dados, ainda, com o facto de a grande maioria dos professores avaliar também positivamente o modelo de equipas pedagógicas adotado. De salientar, no entanto, que na Escola A existe um significativo número de professores que não consideram positivo o trabalho colaborativo entre os docentes. Ainda neste tópico, pudemos perceber que a maioria dos professores refere que faz a gestão do currículo em equipa, que monitoriza e discute regularmente os efeitos das opções curriculares adotadas, que planifica em conjunto a intervenção pedagógica, que reflete em conjunto sobre as práticas pedagógicas e que monitoriza e discute regularmente, em equipa, os efeitos das opções pedagógicas adotadas. Em síntese, os discursos dos professores apontam para um trabalho colaborativo globalmente eficaz (excetuando na Escola A), ainda que não tenham sido por nós percecionados indícios de práticas aproximadas com o modelo de organização da escola por equipas educativas (Formosinho e Machado, 2008, 2009).

*Como é que professores percebem a escola no que concerne ao planeamento curricular/currículo?*

A maioria dos professores afirma proceder com regularidade a uma contextualização do currículo, a partir das especificidades do contexto local, que fazem com regularidade articulação curricular com outras áreas disciplinares e com outros ciclos de ensino, assumindo também que fazem uma gestão de currículo por ciclo. A partir destes dados dos professores, parecem existir medidas para promover a articulação curricular, bem como o propósito de intervenção na gestão do currículo, ainda que convenha termos presente o eventual excesso de retórica e a “pobreza das práticas pedagógicas, fechadas numa conceção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas” (Nóvoa, 1999, p. 6).

*Como é que professores e diretores percebem a escola no que concerne à organização do trabalho dos alunos?*

Os diretores das escolas do nosso estudo referem que o grupo de alunos se mantém ao longo do ano letivo, não se reagrupando ou alterando. O grupo de alunos é a noção tradicional da organização escolar – a turma administrativa, a qual é constituída pelos mesmos alunos, muitas das vezes, desde o primeiro ciclo do ensino básico, havendo a lógica da continuidade do mesmo grupo de alunos, ou seja, a mesma turma ao longo dos anos dos vários ciclos até ao final do ensino básico. Mesmo os alunos da AFC não sofreram alterações marcantes da organização do seu trabalho, tendo estes um horário/grupo de alunos idêntico às restantes turmas, com a exceção de um espaço/tempo comum às duas turmas da experiência numa manhã semanal.

De notar que professores e diretores demonstraram alguma dificuldade em compreender a pergunta acerca da forma como a escola organizava o tempo/espaço do trabalho dos alunos, bem como a forma como (re)agrupavam os alunos, o que poderá apontar para ideia de que as noções relativas à flexibilidade de espaços, de tempos, de grupos, em função de diferentes intenções, no sentido de uma diversificação de estratégias, de atividades, não estejam apropriadas nem pelos diretores, nem pelos professores das escolas do nosso estudo. As estruturas fixas da “gramática escolar” que justificarão a manutenção do modelo de ensino parecem nem sequer ser postas em discussão. O ano letivo é organizado, como sempre, com o mesmo tipo de horários de professores e alunos, com as mesmas turmas, as mesmas “caixas de

ovos”, o mesmo modelo *fabril*, perpetuando-se, assim, uma forma de se *fazer escola* que, ainda que não adequada ao respeito pela diversidade dos alunos, nem à preparação de jovens ativos, críticos, interventivos, criativos, continua como uma estrutura que certifica a ideia de escola. (Tyack e Tobin, 1994; Barroso, 2001; Cabral e Alves, 2016; Cabral, 2013).

*Como é que professores, alunos percecionam a escola no que concerne aos modos de ensinar e fazer aprender?*

Relativamente às metodologias de ensino/aprendizagem, as opiniões dos alunos não vão ao encontro das opiniões dos professores. Enquanto, por um lado, todos os professores afirmam privilegiar metodologias de aprendizagem que envolvem a participação ativa dos alunos e uma esmagadora maioria assume privilegiar metodologias menos centradas na exposição das matérias, por outro lado, a esmagadora maioria dos alunos considera que, durante as aulas, a maior parte do tempo são os professores a explicar a matéria; que nas aulas não fazem habitualmente projetos/experiências científicas; que não fazem muitos trabalhos em grupo; que não costumam nas aulas usar tecnologias para pesquisar/trabalhar e que na maioria das aulas usam o manual e fazem fichas.

O facto de haver dissonância entre as opiniões dos alunos e dos professores levantou-nos algumas indagações: Por que razão têm os alunos e professores opiniões tão díspares da mesma realidade? Terão os professores uma verdadeira noção/imagem acerca da metodologia usada em sala de aula? Pensarão os professores que as aulas são deveras menos centradas na exposição das matérias? Almejarão os alunos uma outra forma de ensinar e de aprender, totalmente diferente da que têm e/ou da que os professores praticam, percecionam? Será que os professores preferem não assumir, em questionário (ainda que anonimamente) o cariz expositivo das suas práticas? Terão os professores reduzida formação em metodologias ativas de aprendizagem?

Esta situação poderá sustentar, por um lado, a ideia da predominância do modelo tradicional de ensino (Roldão, 2015), por outro lado, o facto de o sistema de ensino-aprendizagem apresentar uma escassez da escuta sistemática (Schleicher, 2020).

Será, eventualmente, também, perceptível a dificuldade que os professores inquiridos poderão apresentar em avaliar a sua própria prática instrucional - modos de ensino e fazer aprender em sala de aula – (Leithwwod et al., 2020).

No que concerne às estratégias de diferenciação pedagógica, assinala-se, mais uma vez, dissonância entre as visões dos professores e a dos alunos. Apesar de a esmagadora maioria dos professores considerar que introduzem mudanças/ inovações nas práticas pedagógicas e que recorrem a espaços diferenciados, de acordo com as atividades a desenvolver, essas mudanças não parecem ter incluído estratégias de diferenciação pedagógica, uma vez que a maioria dos alunos da AFC e da Escola A aponta que, quando têm dificuldades, os professores não lhes dão tarefas diferentes para melhorar, bem como a grande maioria dos alunos da AFC, da Escola B e da Escola A considera que, nas aulas, não é frequente estarem a fazer atividades diferentes uns dos outros e que, quando há trabalhos de casa, são iguais para todos.

Os resultados parecem mostrar não existir, nas escolas do nosso estudo, um desenvolvimento de estratégias que possibilitem a realização de diferentes papéis e tarefas pelos alunos, que trabalhem de forma diferenciada de acordo com as suas características, interesses e ritmos de aprendizagem. De notar que os resultados são semelhantes nos três grupos de alunos/professores, incluindo no grupo da AFC, o que poderá indiciar que a experiência levada a cabo (AFC) nas duas turmas do 7.º ano não terá implicado alterações profundas nas estratégias de ensino.

No que diz respeito ao ambiente de aprendizagem, a divergência entre a perspetiva docente e discente mantém-se. Ainda que os professores refiram que desenvolvem atividade de ensino-aprendizagem fora do espaço físico da sala de aula, os alunos partilham que as aulas não costumam ocorrer fora da sala de aula. Por outro lado, ainda que haja professores que manifestem lecionar partilhando os espaços/tempos com outros docentes de outras áreas disciplinares, a grande maioria dos alunos, todavia, apresenta, mais uma vez, uma visão distinta, referindo que não têm aulas com professores de várias disciplinas, ao mesmo tempo. Na perspetiva dos alunos, os cenários de aprendizagem não parecem constituir uma inovação, nem parecem extravasar o tradicional espaço de sala de aula.

Alguns resultados demonstram uma diferença significativa entre a AFC e os outros dois grupos. Por exemplo, 72% dos alunos da AFC afirmam que as aulas têm permitido conhecer melhor o sítio onde vivem, enquanto apenas 44% da Escola B e 28% da Escola A afirmam o mesmo. Isto poderá indiciar que as estratégias e a gestão do currículo poderão estar, na AFC, a sofrer alterações positivas, na direção de um currículo mais motivador, mais significativo para os alunos.

Em síntese, os resultados enunciados acerca dos modos de ensinar e fazer aprender parecem indiciar a manutenção do paradigma tradicional pedagógico da instrução no sistema escolar, no qual ao aluno cabe, fundamentalmente, um papel passivo, de recetor. Parecem estes resultados revelar a permanência, nas nossas escolas, da *lógica burocrática*, assente numa pedagogia que “concebe o educando como um ser passivo, cara a fundir, barro a moldar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um acto de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa “caixa” que seria o educando” (Formosinho & Machado, 2009, p.22).

Os modos de ensinar e fazer aprender evidenciam-se, ainda, muito dependentes da prática isolada do professor em sala de aula, o que torna difícil o processo de mudança, de inovação, pois existe um longo e complexo “entramado hierárquico” que separa a administração educativa e a administração da sala de aula, “espaço onde efetivamente se joga o sucesso ou insucesso do sistema”, (Vicente, 2004, p. 134). Os resultados do nosso estudo parecem corroborar a ideia de Elmore (2000), quando defende que o “núcleo técnico” da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam, e que se mantém fundamentalmente inalterado.

*Como é que professores, alunos e diretores percebem a escola no que concerne à avaliação das aprendizagens?*

A esmagadora maioria dos professores da Escola A refere que privilegia processos de avaliação formativa. No entanto, na perspetiva do diretor, os professores dizem que valorizam a formativa, mas, na verdade, valorizam a sumativa, sendo assim evidente discrepâncias entre a visão dos professores e a visão do diretor da Escola A. A maioria dos alunos desta escola considera que avalia o seu próprio trabalho, que não é avaliada apenas com testes, sendo avaliada de formas diferentes (apresentações, trabalhos de grupo, projetos, testes, etc.), ainda que uma percentagem significativa refira que, na maioria das disciplinas, para a nota final apenas contam as notas dos testes escritos, o que traz insatisfação aos discentes. No espaço livre de observações/comentários e nas perguntas abertas (momento onde os participantes expõem tendencialmente os seus mais fortes pensamentos/percepções), foi possível perceber que o processo de avaliação das aprendizagens, centrado na valorização quase unicamente dos testes (a *nota do teste* é a *nota da pauta* de final de período), acarreta sentimentos de angústia, de insatisfação, de mal-estar principalmente em alunos, mas também em professores. Os

resultados desta investigação parecem evidenciar a perpetuação da importância privilegiada que é dada aos testes escritos nas nossas escolas e à forma como se classifica os alunos no final do ano (Alves, 2008; Cabral, 2013; Baptista, 2016).

A partir das visões dos professores, dos alunos e do diretor da Escola B, os resultados parecem evidenciar que, pelo menos no plano dos discursos, a Escola B apresenta uma cultura escolar mais próxima de práticas de avaliação formativa e de *feedback* e que a Escola A estará mais próxima da tradicional valorização da avaliação sumativa. Não foram evidentes diferenças entre os alunos da AFC e os restantes alunos da Escola A. Sendo que “o ensino e a avaliação são de certa forma duas faces da mesma moeda” (Perrenoud, 1995, p. 41), estes resultados poderão, juntamente com os resultados da categoria “modos de ensinar e fazer aprender”, indiciar uma prevalência do paradigma tradicional pedagógico da instrução no sistema escolar.

*Que perceções têm os alunos, professores e diretor sobre os efeitos da ação educativa?*

A maioria dos alunos considera que a ação educativa tem efeitos na “boa relação com os professores”, em “trabalhar melhor com os colegas e em “aprender mais”. Todavia, os valores descem significativamente nos efeitos relativos a: “gostar mais de aprender” e “que os alunos se portem melhor”.

De notar que foi possível verificar diferenças marcantes nos grupos de discentes, sendo que os alunos da Escola A apresentam em todos os resultados os níveis mais baixos. Esta diferença é mais notória nos efeitos relativos à gestão do comportamento dos alunos, ao ter uma boa relação com os professores e ao gosto em estudar e aprender. O facto de a Escola A apresentar os resultados mais baixos nesta dimensão poderá indiciar que estes alunos estarão menos satisfeitos com a sua escola, em comparação com os alunos da Escola B e da AFC. Ainda que a Escola A apresente consistentemente resultados muito elevados nos *rankings* escolares, não se destaca, todavia, nos resultados do nosso estudo, surgindo inclusive em níveis abaixo nos tópicos: gosto em estudar e aprender, qualidade de aprendizagem, gestão comportamental dos alunos. Estes resultados vão ao encontro dos resultados apresentados anteriormente neste estudo, fazendo refletir sobre o eventual profundo enfoque da ação educativa da Escola A em práticas de preparação para resultados académicos, para o sucesso nos exames e provas nacionais, desvalorizando-se eventualmente práticas de criatividade, de autonomia, de diferenciação, de metodologias ativas que, geralmente, trazem aos alunos sentimentos de maior satisfação, de coerência, de sentido.

Outro aspeto a destacar será o facto de os valores da Escola B surgirem globalmente superiores aos alunos da AFC, o que poderá querer dizer que a experiência da AFC na escola B não tenha constituído uma diferença, pelo menos destacável, no contexto escolar.

Pudemos, igualmente, verificar que, ainda que a grande maioria dos alunos considere que os resultados das aprendizagens dos alunos se devem ao esforço dos alunos e dos professores, um número significativo de discentes assinala que esses resultados se devem fundamentalmente ao esforço dos alunos. Esta situação, na perspectiva dos alunos, deve-se ao facto de os professores estarem preocupados com o “avançar com a matéria” e ao facto de as escolas continuarem a ser incapazes de assegurar a existência de bons professores em todas as aulas/disciplinas.

Quanto à percepção dos professores sobre os efeitos da ação educativa, pudemos constatar que a grande maioria dos professores da Escola A e B e a esmagadora maioria dos docentes da AFC considera que existem efeitos da ação educativa na motivação dos professores e nas dinâmicas de trabalho colaborativo entre professores. A maioria dos professores é da opinião, ainda, que a ação educativa tem efeitos no maior envolvimento dos pais na vida da escola.

Na perspectiva, do mesmo modo, da grande maioria dos professores, a ação escolar tem efeitos positivos no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na gestão do comportamento dos alunos, no desenvolvimento do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, na qualidade das aprendizagens, no clima mais positivo da escola, na cultura de uma escola mais participada e na positiva relação professor-aluno. Por outro lado, a esmagadora maioria dos professores é da opinião de que as práticas organizacionais e pedagógicas da escola conseguem garantir a todos os alunos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo.

De notar que, ainda que o grupo de docentes da Escola A apresente valores globalmente mais baixos do que os dois outros grupos de professores, é possível constatar-se que a visão da grande maioria dos docentes auscultados no nosso estudo apresenta-se tendencialmente muito positiva no que concerne aos efeitos da ação educativa.

Destaque-se, no entanto, que, comparando as visões dos professores e dos alunos, pudemos apurar que, de uma forma muito geral, as opiniões dos professores são bastante mais otimistas do que as opiniões dos alunos. Esta discrepância torna-se muito profunda, quando analisamos os resultados sobre o efeito da ação educativa no comportamento dos alunos, na qualidade da

aprendizagem e na percepção da garantia a todos os alunos do direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Esta situação de dissonância poderá ser mais bem compreendida com o estudo de Leithwood et al. (2020) que reporta substanciais diferenças entre os discursos dos docentes e a observação das suas práticas na sala de aula. Por outro lado, esta situação poderá indicar que professores e alunos, perante uma mesma realidade, apresentam profundas diferenças na sua visão, na sua perspetiva. Poderão estas dissonâncias contribuir para a ideia de que existe um fosso entre o “mundo” dos professores e o “mundo” dos alunos, evidenciando lacunas nas práticas de participação, de envolvimento, de cooperação, de colaboração na entre docentes e discentes?

Na perspetiva do diretor da Escola B, os efeitos positivos da ação educativa na AFC estão relacionados com uma maior motivação dos alunos e proximidade entre professor-aluno, ainda que não tenha percebido efeitos significativos na qualidade da aprendizagem. Todavia, a partir das opiniões dos alunos, a perspetiva do efeito positivo no gosto em estudar e aprender não se destaca neste grupo de alunos em comparação com os outros alunos da mesma escola e, por outro lado, segundo a esmagadora maioria dos alunos e segundo todos os professores da AFC, houve efeitos da ação educativa na qualidade da aprendizagem. Mais uma vez, surgem discrepâncias nas visões dos participantes do nosso estudo, neste caso, discrepâncias entre diretor por um lado e alunos e docentes por outro.

#### *Como é assegurada a melhoria contínua da organização?*

Na perspetiva dos diretores, as escolas do nosso estudo apresentam um processo formal de avaliação contínua, através do projeto de melhoria da escola, levado a cabo por uma equipa de autoavaliação da organização.

Na perspetiva dos docentes, a maioria considera que não têm regularmente momentos para reflexão/discussão dos processos em curso, o que poderá ser um obstáculo à monitorização e consequente sustentabilidade de projetos de inovação/mudança em curso (Freidberg, 1995; Hargreaves & Fink, 2007; Bolívar, 2012; Hopkins et al. 2014; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017). Por outro lado, os grupos de professores da Escola A e da Escola B apontam que existem mecanismos de avaliação do impacto das dinâmicas em curso e os docentes dos três grupos consideram que monitorizam e discutem regularmente os resultados alcançados.

A formação de professores é considerada pelos diretores como uma eventual alavanca de melhoria da organização, ainda que não seja evidente essa relação na ação organizacional.

De notar, ainda, que, a partir dos testemunhos dos diretores, as escolas da nossa investigação não desenvolvem a prática de troca/partilha de experiências e de aprendizagens – redes de escolas, nomeadamente a colaboração com outras escolas, dimensão de liderança que precisa de ser reconhecida como um papel específico e fulcral para os líderes escolares (Ponte et al., 2008).

*Como é percebida a inovação curricular e organizacional na escola por professores e diretores?*

Os diretores não consideram ter condições para desenvolver nas suas escolas a autonomia e flexibilidade curricular emanadas Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, ainda que considerem os princípios teóricos do texto legislativo importantes e com eles concordem.

Pouco mais de metade dos professores auscultados das Escolas B e A refere que está habituada a dinâmicas inovadoras na escola e que considera existir na escola uma cultura favorável à inovação. De notar, no entanto, que apenas uma minoria de professores da AFC aponta estar habituada a dinâmicas inovadoras na escola e consideram existir na escola uma cultura favorável à inovação escola, o que poderá indiciar, por um lado, alguma fragilidade, alguma insegurança dos agentes que estão no momento a desenvolver a experiência de inovação, por outro lado, poderá indiciar que a experiência possa ser mais uma *adoção meramente formal* (Canário, 2005) das orientações legais do que uma inovação efetiva reivindicada pelo contexto escolar específico.

No que concerne à perceção sobre os obstáculos à inovação, foi possível verificar que os diretores apontam razões de nível *macro* (instabilidade de políticas educativas; processo de publicação de orientações legislativas; afastamento entre a escola e as estruturas centrais do Ministério da Educação; ação centralizadora dos poderes político-administrativos; falta efetiva de autonomia na ação dos diretores, por exemplo, o não poder contratar professores), de nível *meso* (lacunas na comunicação interna da escola; manutenção da imagem de “escola modelo”; sentimento de desânimo/desistência no líder escolar) e de nível *micro* (resistência à mudança – docentes; práticas de ensino orientadas para preparação de exames – acesso ao ensino superior; discrepância entre o *dizer* e o *fazer*). Outros obstáculos referidos pelos diretores do

nosso estudo relacionam-se com a burocracia na ação docente, a arquitetura do edifício, a resistência de encarregados de educação, a formação inicial de professores sem qualidade.

No que concerne à percepção dos docentes sobre os obstáculos à inovação, foi possível verificar que os professores da Escola A apresentam como forte entrave o “trabalho colaborativo ineficaz”, enquanto, no grupo de docentes da Escola B, ficam mais evidenciados os obstáculos relacionados com “desmotivação/resistência docente”, “falta de recursos físicos/materiais”, “burocracia”. No grupo de docentes da AFC, a maior frequência de registos assenta nos obstáculos “falta de recursos físicos/materiais”, “lacunas na formação de professores” e “demasiada componente letiva”. De notar que existem registos nos três grupos de professores quando se referem aos obstáculos seguintes: “desmotivação/resistência de professores”; “falta de apoio dos E.E”; “falta de recursos físicos/materiais”; “lacunas na formação de professores”; “liderança escolar”; “programas/currículo”; “trabalho colaborativo ineficaz”. Saliente-se, ainda, que os registos que surgem em dois dos grupos docentes ocorrem nos seguintes entraves: “demasiada componente letiva”; “falta de tempo”; “infraestruturas”; “instabilidade de políticas educativas”; “muitos alunos por turma”; “perfil dos alunos”. Curioso destacar que surgem registos que ilustram o contexto específico da realidade escolar, pois, por exemplo, apenas na Escola A ocorre a referência aos obstáculos “imagem da *escola modelo*”, “preparação para exames”. Na Escola A, sendo uma escola com resultados académicos muito elevados (posição muito elevada nos *rankings* escolares), os docentes apresentam como sendo um obstáculo à mudança/inovação educativa o facto de o foco da escola estar na preparação dos alunos para exames, na preocupação com a garantia de elevados níveis de classificação atribuídos. Apenas, também, na Escola A, surgem registos com a defesa de que não há obstáculos à inovação, pois não é preciso mudar em seguimento da já existência de alunos com resultados académicos excelentes. A não necessidade de mudança poderá, assim, vir a ser justificada, pelo meo menos no plano retórico, por escolas com resultados elevados nos *rankings* escolares. Tyack e Tobin (1994) referiam que as “escolas modelo” (preparação para entrada na faculdade) tendem a não alterar a sua estrutura.

Quanto aos fatores promotores de inovação, foi-nos possível verificar, através das entrevistas aos diretores, que o equilíbrio entre reformas *top-down* / *bottom-up*, o insucesso académico dos alunos, a urgente necessidade da mudança e a voz dos alunos poderão ser alavancas no processo de mudança, de inovação das escolas.

Os fatores promotores de mudança mais referidos pelos docentes são: “promoção de projetos/ inovação”; “metodologias ativas”; “envolvimento/participação dos alunos”; “apoio informático”; “mais tempo para os alunos” e “promover a cidadania”. Por outro lado, foram ainda apontados outros fatores promotores de mudança pelos docentes, tais como “partir-se do contexto real”, “mais autonomia das escolas”, “monitorizar a aprendizagem”, “ouvir os docentes”, “flexibilização do currículo”, “redes de partilha de experiências” e “valorização da classe docente”.

*Que áreas relacionadas com a escola deveriam sofrer mudança, segundo professores e alunos?*

Quanto às áreas de melhoria, vários professores (dos três grupos) apontam para a visão de que não há necessidade de mudança nos modos de organizar, gerir e liderar as escolas. Por outro lado, surgem, no entanto, alguns registos nas escolas A e B salientando a visão de que é necessária uma mudança geral nos modos de organizar, gerir e liderar as escolas, até porque “a escola não está a conseguir acompanhar as mudanças sociais e políticas que nos rodeiam” (PA15) e “as escolas estão a ficar desorganizadas e com agentes desmotivados” (PA18). Foi, ainda, possível constatar áreas específicas a mudar, segundo os docentes: a forma como os professores participam na organização da vida escolar; os recursos e infraestruturas; necessidade de diminuir a burocracia na prática docente; mudar os modos de ensinar e de fazer aprender; melhor rentabilização de tempo e de gestão de recursos humanos; melhor organização do tempo (excessiva carga nos horários de professores e alunos); necessidade de haver abertura à comunidade; maior confiança no professor; um maior envolvimento/responsabilidade dos encarregados de educação; a forma de intervenção nas escolas do ME; os modos de trabalho docente; mais autonomia das escolas; mais inovação e criatividade tendo em conta as necessidades e mudanças dos alunos/sociedade.

De realçar que a esmagadora maioria dos docentes afirma ser necessário implementar na escola inovações pedagógicas, ainda que haja uma percentagem dos docentes da Escola A que manifesta não ser necessário implementar inovações pedagógicas na escola. Assim, no âmbito teórico, retórico e das intenções, os professores defendem a necessidade de mudança pedagógica.

Na visão dos alunos, as áreas a mudar na escola variam de acordo com o grupo de alunos. É possível constatar que os alunos da Escola B e AFC apresentam os recursos/infraestruturas

como a principal área a mudar, ainda que seja uma área também salientada pelos alunos da Escola A. Um dos tópicos, também, apontados pelos alunos foi a questão da falta de segurança e da falta de higiene que constata. Uma outra área a mudar, na visão dos alunos, está relacionada com os modos de ensinar e aprender. De notar que esta crítica aos modos de ensino e aprendizagem é mais evidente no grupo discente da Escola A (escola com posição muito elevada nos *rankings* escolares). Mais uma vez, os resultados parecem induzir que as estratégias pedagógicas desta organização escolar estarão focadas na preparação para exames e provas finais, desvalorizando-se, porventura, práticas de criatividade, de autonomia, de diferenciação, de metodologias ativas que, geralmente, trazem aos alunos sentimentos de maior satisfação, de coerência, de sentido. Relacionado com este tópico, surge a insatisfação com os modos de avaliação das aprendizagens, área que deveria ser alterada na perspectiva dos alunos, essencialmente na perspectiva dos alunos, mais uma vez, da Escola A. Um outro aspeto que os alunos referem que deveria ser alterado prende-se com o tempo que os alunos passam na escola (demasiadas horas na escola e nas aulas). Relacionado, ainda, com a prática letiva, os alunos propõem mudança de alguns professores, por serem evidenciados desempenhos de discentes não satisfatórios. A falta de envolvimento/participação dos alunos na vida escolar é do mesmo modo apontada como algo a alterar pelos alunos. Os alunos da Escola B apontam a necessidade de melhoria no clima/ambiente da escola e os alunos da Escola A salientam a necessidade de alterar questões relacionadas com o currículo (programas menos extensos, novas áreas curriculares).

#### *Que visão têm da escola os alunos?*

A opinião dos alunos aponta para uma visão da escola como um *locus* que transmite tranquilidade, salientando-se, também, a escola como um espaço de preparação para o futuro, um espaço de convívio com os amigos e sentimentos de entusiasmo. Para além destas perspectivas, surgem, igualmente, todavia, registos relacionando a escola com sentimentos de pressão, problemas com colegas, insegurança, indiferença, frustração, desmotivação e ansiedade.

Pudemos verificar que a esmagadora maioria dos alunos da AFC apresenta uma visão sobre a escola positiva, sendo que a maioria dos alunos das Escola A e B evidenciam, também, uma visão positiva. De notar que a Escola A, mais uma vez, apresenta os níveis mais altos de

insatisfação/visão negativa, situação que foi sendo evidenciada e discutida reiteradamente ao longo deste estudo.

Os testemunhos dos alunos relativos à visão negativa da escola parecem evidenciar que a escola, por um lado, não garante o bem-estar a todos os alunos, não só pelas condições que apresenta, mas também pela forma, muitas vezes absurda e sem sentido, das práticas educativas e, por outro lado, parecem posicionar a vida escolar como algo de mecânico, com aparente falta de “vida”, de ânimo. A “função de aluno” é desempenhada como se de um *papel* se tratasse, fazendo lembrar a semântica do teatro, da ficção, do não real. Estes registos poderão evidenciar uma vivência escolar afastada do humanismo, da personalidade, da vida, da autoria.

A reflexão sobre a interpretação e discussão das opiniões/visões dos alunos, professores e diretores, empreendida na terceira parte deste trabalho, favoreceu a indagação e, conseqüentemente, o processo de produção de conhecimento.

As diferentes focalizações proporcionaram o desenvolvimento de ideias centrais que poderão, porventura, contribuir para re(*desenhar*) as organizações educativas. A partir do quadro teórico a que recorremos na primeira parte deste trabalho e a partir das reflexões/indagações aquando da apresentação e discussão de dados, apresentaremos, de seguida, num esforço de síntese, o nosso caminho de tentativa de compreensão de determinadas ideias nucleares que parecem emergir neste estudo.

Através do nosso estudo, conseguimos compreender que não basta desafiar as escolas através de discursos, de normativos. Para que as escolas tracem os seus caminhos de melhoria, é basilar que se assegure um conjunto de imperativos, os quais servirão de alavancas na construção de uma nova forma de se *fazer escola*, com mais sentido, com mais equidade, com mais humanidade, com mais vida.

Eis alguns desses imperativos que nos parecem cruciais na melhoria das organizações escolares:

## **Continuidade nas políticas educativas**

É fulcral que se mantenha uma linha de continuidade nas políticas curriculares (dar tempo suficiente às escolas e aos professores). É fulcral que se atenuem a descontinuidade/instabilidade das políticas educativas, ilustrada pela *euforia legislativa* (Barroso, 2016) - em demasia e em tempos desadequados -, que acarreta ambiguidades, sentimentos de esforço em vão e desmobilização de professores nas organizações escolares concretas. Relativamente ao *frenesim* legislativo, Lima (2011, p. 172) lembra que “um século de ofícios (e até mesmo decretos, portarias ou despachos) com directivas, instruções, recomendações, pode não ser suficiente para mudar as realidades socioeducativas e alterar as práticas dos actores escolares”.

Não havendo uma linha de continuidade nas políticas educativas, a reforma, a inovação, a mudança do Sistema Educativo será deveras difícil de vislumbrar. Perante a descontinuidade de políticas educativas, perante alterações nas orientações, “as escolas, essas mantêm-se, e os professores, uns ficam baralhados, outros desanimados, outros indecisos e outros foram manifestando sentimentos de contentamento como querendo lembrar: “nós é que tínhamos razão: isto não ia dar mesmo em nada” (Fernandes, 2005, p. 14).

As alterações que se fazem sentir nas políticas curriculares com as mudanças dos governos contribuem, deveras, também, para um “clima de alguma artificialidade que se vive hoje nas escolas portuguesas em geral e na educação básica em particular” (Fernandes, 2006, p.12).

Uma das possíveis explicações para o “fechamento” dos professores nas suas salas de aulas, nas práticas que lhes dão segurança e para a rejeição ou desconfiança pelo “novo”, poderá residir, em parte, na falta de continuidade das políticas educativas e curriculares. Os professores e as escolas ficam, assim, com a memória e a sensação do “imenso *frenesim* legislativo, com alterações normativas constantes e, por vezes, contraditórias entre si” e das soluções voláteis, “pré-fabricadas e prontas a usar” (Barroso, 2016, p. 7) dos vários ministros da educação em Portugal.

## **Significativa autonomia nas escolas**

As escolas continuam a não deter a significativa autonomia que lhes permita desenvolver uma verdadeira autonomia curricular e, conseqüentemente, pedagógica, didáctica e avaliativa, ainda que discursos e normativos ao longo de mais de três décadas a enunciem (Lima 2020).

As organizações escolares estão expostas a constrangimentos que limitam a sua ação, a sua autonomia, designadamente: a retórica da autonomia revestida de dependências da tutela central do ministério da educação (Lima, 2020; Sá & Silva, 2020; Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020); os problemas pessoais do diretor como dificuldades na gestão do tempo, *stress* ou falta de preparação (Tintoré et al., 2020); a asfixia da escola pela avalanche de injunções normativas provenientes da administração central (Sá & Silva, 2020), bem como as extensas rotações anuais de professores e enorme mobilidade dos docentes (Lourenço-Gil, Machado & Cabral, 2020; Tintoré et al., 2020).

É fulcral uma autonomia para uma ação de criação, de responsabilidade, nomeadamente nas lideranças escolares em Portugal, sendo que, frequentemente, como afirmam Alves et al. (2020, p. 146), defrontamo-nos com “lideranças com vontades e perfis plurais, situando-se entre a *espada* (do poder central) e a *parede* (do conselho geral, dos professores e do poder local)”.

Será, ainda, muito significativo para a ação de liderança a autonomia para se recrutar os docentes, condição fundamental para que os líderes escolares possam ter um impacto nos resultados dos alunos (Stoll & Temperly (2009, p. 13). Também Ponte et al. (2008, p.10) referem que os líderes escolares devem ser capazes de influenciar as decisões de recrutamento de professores, de forma a se assegurar uma adequação entre os candidatos e as necessidades das suas escolas. Portugal está numa das últimas posições quanto à responsabilidade/autonomia permitida aos diretores das escolas públicas (diferente das escolas privadas portuguesa), nomeadamente no que concerne à escolha ou contratação de professores, despedimento ou suspensão de professores, salário de professores (iniciais e/ou aumentos), políticas e procedimentos sobre a disciplina/indisciplina dos alunos, admissão de alunos na escola, políticas de avaliação dos alunos, materiais a usar no ensino-aprendizagem, disciplinas a oferecer, definição dos conteúdos disciplinas (Schleicher, 2020, p. 52 – TALIS 2018).

Por outro lado, sabemos, hoje, que as forças *bottom-up* e do “meio” (as camadas entre o topo – governo - e a base - escolas individuais) são mais poderosas e mais rápidas do que as reformas *top-down* (Fullan, 2020b). Assim, deverá ser proporcionada às escolas uma verdadeira autonomia responsável, através de uma reformulação do papel interventivo dos agentes da administração central, de uma capacitação e compromisso dos atores escolares, bem como da adoção de redes de cooperação entre as escolas e entre estas e outras instituições.

*As mudanças não se fazem por decreto* (Crozier, 1979), até porque “não conseguem chegar aos actores educativos, envolvê-los, mudando a cultura das escolas” (Vicente, 2004, pp. 103-104).

As reformas centralizadas - *top-down* - não parecem surtir impactos significativos na organização escolar, quando não acompanhadas por princípios de mudança transformadores (monitorização de proximidade; formação de liderança e professores; avaliação continuada/*pilotagem* negociada; troca/partilha de experiências e de aprendizagens – redes de escolas e redes comunitárias; linha de continuidade de políticas educativas) e quando não acompanhadas pelo desenvolvimento de: a) uma cultura profissional docente de colaboração, reflexividade e autonomia; b) uma organização que é uma escola que aprende – autonomia/responsabilidade/construção-reflexão/parcerias; c) um currículo e ensino-aprendizagem assentes em princípios de flexibilidade, integração, aprendizagem profunda (Nóvoa, 1988; Barroso, 2001; Sebarroja, 2001; Perrenoud, 2002; Bolívar, 2003; Vicente, 2004; Canário, 2005; Fullan, 2007; Lima, 2011; Alves, 2012; Hopkins, 2013; Cabral & Alves, 2016; Cabral, 2018).

### **Lideranças capazes**

Relativamente às condições da melhoria na ação diretiva, urge calcorrear um caminho que assegure o “primeiro triângulo” de Guerra (2014) - o “querer”, o “saber” e o “poder”.

A liderança escolar tem profundos impactos na aprendizagem dos alunos (Leithood et al. 2008, 2019; Fullan, 2006; Robinson, 2007, 2008), pelo que é essencial assegurarem-se práticas de uma liderança eficaz neste âmbito – liderança para as aprendizagens. Neste processo, dever-se-á proporcionar um maior grau de autonomia com o apoio adequado, assegurando-se aos líderes escolares tempo, capacidade e apoio necessários para se focarem nas práticas com maior probabilidade de conduzirem à melhoria da aprendizagem dos alunos (Ponte et al., 2008). O apoio e formação na construção de uma liderança eficaz deverá assentar em determinados referenciais/características que asseguram a qualidade da liderança escolar, como os assinalados por Ponte et al., 2008; Bolívar, 2012; Robinson, 2019; Cabral et al., 2020 e Leithwood et al., 2020.

## **Apoio sistemático e contínuo e uma monitorização de proximidade**

Os professores e as escolas precisam de ser assistidos/apoiados de modo mais sistemático e continuado na implementação das inovações curriculares, através, por exemplo, da integração de novas figuras nas escolas que apoiem e acompanhem os projetos em curso nas escolas ou através da cooperação com outras escolas e instituições (Perrenoud, 2002; Fernandes, 2005). Será fulcral, deveras, que se assegure o desenvolvimento da “capacitação lateral”, da existência de “estratégias laterais”, as redes de intercâmbio e de cooperação, os assessores, os colaboradores críticos e apoios externos (Sebarroja, 2001; Hargreaves e Fink, 2007; Hopkins, 2007; Vicente, 2004; Bolívar, 2017; Stoll, 2009; Fullan e Rincón-Gallardo, 2017).

## **Uma organização que aprende**

Será fulcral que um dos princípios da mudança assegure o desenvolvimento nas escolas da “capacitação interna” (Fullan e Rincón-Gallardo, 2017; Schleicher, 2018; Bolívar, 2017).

A organização escolar deverá promover o desenvolvimento de um processo regular de melhoria contínua, um processo que lhe permita uma constante e natural renovação, evolução, processo esse que deverá ser real, transparente, regular, coletivo e, portanto, eficiente, partindo, por um lado, da formação e da aprendizagem dos atores individuais que aprendem como aprender e, por outro lado, partindo da realidade, do contexto específico de cada organização (Friedberg, 1995; Santos Guerra, 2000; Perrenoud, 2002; Vicente, 2004; Bolívar, 2003, 2012).

A escola, enquanto *organização que aprende*, caracteriza-se por já ter institucionalizado processos que fazem com que a organização, como um todo, aprenda a fazer as coisas melhor; uma escola que institucionalizou a melhoria como processo permanente, é uma escola que se desenvolve como instituição, uma “escola que aprende” (Bolívar, 2003).

Neste processo, um dos elementos críticos é a interdependência das diferentes partes do sistema. Dever-se-á preservar a *coerência*, a integração entre as diferentes partes, uma organização sistémica, em oposição a uma organização escolar *fragmentada* ou *debilmente* estruturada, com cada unidade organizativa e cada indivíduo a funcionarem independentemente, em que os possíveis processos de melhoria são individuais ou até dependentes de pressões (Robinson et al., 2017; Elmore, 2000). É importante percebermos,

também, que alcançar a *coerência* durante o processo de melhoria é um desafio complexo, até porque sabemos que a escola tem sido descrita como um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976, Elmore, 2000).

Por outro lado, como defende Friedberg (1995), deveremos ter em conta que a intervenção num processo de eventual mudança terá que assegurar a reestruturação dos comportamentos dos atores interessados, contextualizadamente, a partir das características específicas do sistema de atores de uma determinada organização. Caso o não consiga, estaremos perante uma *não-mudança*. Não há lugar, assim, para uma noção como a «resistência à mudança», pois a resistência com que uma ação de mudança se pode deparar deverá ser entendida, não como uma inércia no caminho do progresso assumido por essa ação de mudança, mas antes como uma expressão de reestruturação do campo que se pretende mudar e, como tal, ela é, talvez, portadora de indicações preciosas sobre a realidade do campo cuja estruturação se deseja transformar, sendo uma questão do diagnóstico ou de situação.

### **Enfoque no Ensino e na Aprendizagem**

A essência do processo educativo reside no aluno, o enfoque deverá ser sempre a qualidade das aprendizagens de cada aluno. Os processos de melhoria deverão estar focalizados nas práticas do ensino, na maior ou menor eficácia das estratégias para o ato de ensinar (Vicente, 2004; Bolívar, 2012; Hattie, 2015; Cabral e Alves, 2016; Alves et al., 2020; Hopkins, 2013; Roldão, 2017; Leithwood et al., 2018, 2019, 2020).

Leithood et al. (2020) apontam que as intervenções da liderança escolar deverão centrar-se nas variáveis relacionadas com o processo ensino-aprendizagem da sala de aula (práticas de ensino na sala de aula; ambiente/clima disciplinar; equilíbrio eficiente e motivador entre objetivos definidos e a possibilidade de os alunos os alcançarem; a utilização do tempo de ensino-aprendizagem por parte do professor), apresentando esta dimensão um significativo impacto direto nos resultados dos alunos.

As responsabilidades relacionadas com os resultados das aprendizagens dos alunos deverão ser o núcleo da prática da liderança escolar, deverão ser o núcleo da prática docente, não nos deixando levar pela “ilusão da sala de aula como jardim secreto a preservar” (Alves, 2012, p. 17).

Neste sentido, é fundamental uma intervenção que altere as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, pois a “gramática escolar” determina em larga medida o processo de escolarização e os seus sentidos (Cabral e Alves, 2016). De notar que o *núcleo técnico* da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam, o que se mantém inalterado desde o século passado, continuando os professores globalmente a trabalharem em salas de aula isoladas, gerindo o núcleo técnico (Elmore, 2000). A melhoria das escolas terá que “chegar” ao âmago da escola – a sala de aula (Elmore, 2000; Barroso, 2001; Perrenoud, 2002).

É fundamental perceber-se que qualquer esforço, seja político, organizacional ou profissional, terá apenas um impacto real se “conseguir ser articulado, mobilizando as vertentes da organização, da liderança e do desempenho dos profissionais, com a incidência comum no *locus* central da missão social da escola – o ato de ensinar e aprender – e as estratégias para conseguir” (Roldão, 2017, p. 200). A grande dificuldade residirá talvez no facto de se entrar pouco na “caixa negra» da escola – a aula e as estratégias de ensino que nela decorrem” (id. Ibid.).

Assim, será fulcral alterar o trabalho pedagógico na sala de aula – alteração do modelo didático (o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino, a relação pedagógica), mudança essa mais fácil de se conseguir em contextos de comunidades de aprendizagem profissional (Bolívar, 2012; Cabral & Alves, 2016).

Uma vez que não podemos continuar a *ensinar os alunos como se todos fossem um só* (Barroso, 2001), dever-se-á redesenhar o quadro das estruturas da “gramática escolar”, no sentido de se criarem sistemas flexíveis que proporcionem naturais respostas à natural diversidade dos alunos. Educar na diversidade implica considerar novas formas de organizar e agrupar os alunos, os tempos, os espaços, desenvolver metodologias ativas orientadas para uma aprendizagem mais personalizada e com mais sentido (Hopkins, 2007, 2013; Alves et al., 2020).

## **Promoção de uma *aprendizagem profunda***

A manutenção e/ou a procura da imagem da “escola modelo” (posições elevadas nos *rankings* escolares; preparação para entrada na faculdade), por si só, surge como uma justificação para o não desenvolvimento de experiências de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas. Por outro lado, práticas educativas centradas na preparação para exames traz pressão, angústia, insatisfação a alunos e a professores.

O constrangimento dos exames nacionais como acesso ao ensino superior constitui-se como um entrave ao desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular (Parecer do CNE, 2018; OECD, 2018; Largarto & Alaíz, 2019; Lima, 2020). A avaliação externa (os exames e provas nacionais) continua a ser central no desenvolvimento do currículo e nas práticas escolares e dos professores, invalidando a existência de uma autonomia curricular das escolas (Pacheco & Marques, 2015; Lima, 2020).

Vivemos, atualmente (mais uma vez<sup>1</sup>), uma situação incoerente: por um lado, fazemos a apologia, aparentemente, da diferença, da flexibilidade, da diferenciação (das práticas e da avaliação das aprendizagens), da autonomia, num processo de democratização e de integração social; por outro lado, valorizam-se os exames nacionais, os discursos de mérito e da excelência, as exigências da classificação, a competitividade (Largarto & Alaíz, 2019; Lima, 2020). Esta incoerência poderá ser destrutiva e os discursos de mérito, de excelência, a permanência de exames nacionais podem ser uma “afrenta à almejada flexibilidade curricular no seio de uma escola democrática para todos, de qualidade social para todos (...)” (Lima, 2020, p. 178). O estudo da OECD (2018) salienta que alguns professores se veem no meio de dois mundos: a) preparar os alunos para um exame nacional focado; b) alcançar metas delineadas no Perfil dos Alunos, englobando não só conhecimento/saber, mas também competências, atitudes e valores.

No entanto, professores e escolas não deverão preocupar-se apenas com os resultados académicos por si só (Shirley et al., 2020) e a aprendizagem, atualmente, deverá ser entendida como “uma aprendizagem profunda” (Quinn et al., 2020; Fullan, 2020b; Fullan et al., 2018,

---

<sup>1</sup> Esta situação não é nova no Sistema Educativo Português. O mesmo se passou aquando do Projeto de Gestão Flexível de Currículo (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). Explicando o insucesso da implementação desta reforma, Fernandes (2015) apresenta, entre outras, umas das razões para esse insucesso, referindo que a dupla direção das reformas (por um lado: flexibilização, desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, formação global; por outro: desenvolvimento económico, competitividade, eficácia, melhores resultados) foi difícil de conjugar pelos professores.

2019), de forma a poder ter impacto na mudança do mundo. As práticas educativas, pedagógicas das escolas portuguesas, mesmo as colocadas em nível muito alto nos *rankings* escolares, deverão assegurar o desenvolvimento junto dos alunos de uma “aprendizagem profunda”<sup>1</sup>, em seguimento da consecução do PASEO (perfil do aluno em Portugal no âmbito desta conceção de aprendizagem).

### **Compromisso e Colaboração docente**

A mudança da escola dependerá da capacitação, do envolvimento, do compromisso, da ação e da autoria dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Bolívar, 2012; Hargreaves & Fink, 2007). Sabemos que a mudança educacional apenas irá acontecer se os educadores a implementarem e dela se apropriarem (Schleicher, 2018), até porque precisamos de ter em conta “a evidência de que a organização da ação educativa é mais comandada pelas pessoas e pelos contextos em que se movimentam (e também constroem) do que pelas imposições normativas” (Alves, 2012, p. 10).

O objetivo central da mudança passará pelos atores escolares se verem como acionistas com uma participação no sucesso do sistema como um todo, com a procura do sentido como caminho: sentido é motivação; motivação é energia; energia é envolvimento; envolvimento é vida (Fullan, 2007).

Como uma ação política, a ação de mudança poderá alimentar-se de princípios e de valores de alcance geral, não sendo, todavia, unicamente esses valores que a justificam e a legitimam, mas antes a sua capacidade de transformar efetivamente no sentido desejado a estruturação do sistema de atores em questão (Friedberg, 1995).

Para isto, há que organizar as escolas para poderem incrementar a profissionalidade docente e o sentimento de comunidade, criando estruturas e contextos que apoiem, promovam e forcem

---

<sup>1</sup> As experiências deste tipo de aprendizagem implicam aprendizagens que permanecem para a vida, sendo, ao mesmo tempo, profundamente personalizadas/centradas no aluno e inerentemente motivadoras para os alunos, uma vez que abordam temas que lhes interessam verdadeiramente, têm um significado autêntico e são mais rigorosos. A combinação de autonomia, de sensação de pertença e de trabalho relevante inspira os alunos. A expressão, a escolha e a vontade são fulcrais na aprendizagem profunda, constituindo-se como uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro. O que é mais encorajador é que este tipo de aprendizagem é eficaz e atraente para todos os alunos, mas especialmente benéfica para os alunos que são desligados da aprendizagem e, possivelmente, da vida. (Fullan et al., 2019).

as práticas educativas de cooperação, de colaboração, através da reconstrução profunda dos tempos, das estruturas, das relações, do trabalho docente, de forma a caminharmos para as escolas como Comunidades de Aprendizagem Profissionais (Bolívar, 2016). As estruturas predominantes na organização do trabalho docente não promovem a aprendizagem profissional entre colegas, mas antes o isolamento, a privacidade, a estrutura de “caixa de ovos” (cada professor na sua sala de aula, com a sua turma e o seu horário), promovendo a tendência para um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976).

Urge desenvolver estruturas (tempos, espaços, modos de trabalho) que promovam não uma *balcanização*, não uma *colegialidade artificial* (Hargreaves, 1998), mas uma verdadeira colaboração em que os professores trabalhem naturalmente em conjunto e partilhem ideias e materiais enquanto comunidade profissional, pelo que será “vital colocar na mesa a questão de saber como se poderão implicar e responsabilizar as pessoas” (Alves, 2012, p. 19).

Nas palavras de Alves (2012),

Precisamos de aprender outros olhares, outras disposições para a ação. Para isso precisamos de desaprender o que nos encerra e nos aliena. Desaprender uns com os outros. Para construirmos uma outra cultura profissional. Uma cultura profissional mais exigente e aberta ao olhar do outro. E que só se pode fundar no conhecimento mútuo, nos espaços e tempos de encontro que possam gerar a confiança – pedra angular de outro modo de ser profissional. Um modo mais solidário e colaborativo. Um modo mais lúcido e mais humilde. Um modo mais exigente e comprometido com uma outra respiração dos dias. (id. Ibid. pp. 25-26).

### **Inovar ou morrer<sup>1</sup>**

Diversos autores (Barroso, 2004; Nóvoa, 2005, 2009; Elmore, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2012, 2016; Hargreaves e Shirley, 2012; Hargreaves, 2003; Canário, 2005; Berlinguer, 2017;

---

<sup>1</sup> A partir do artigo: Santos Guerra, M. A. (2018). Inovar o Morir. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.) *Escola e Mudança – construindo autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização* – os desafios essenciais (pp.20-43). Porto: Universidade Católica Editora.

Santos Guerra, 2018; Alves, 2011, 2012, 2020; Cabral, 2017, 2020; Alves e Cabral, 2021) têm apresentado argumentos advogando a convicção da urgência na reestruturação do sistema escolar vigente, dada a sua desadequação perante os desafios da contemporaneidade. Defende-se a abertura dos sistemas de ensino a novas ideias - em vez da uniformidade e da rigidez, a diferença e a liberdade - a liberdade de organização, a liberdade de construção.

Nóvoa, em 2009, projetava três cenários para o tempo futuro de 2021, de modo a dar ao presente de 2009 uma forma que permitisse a eclosão do futuro – o futuro de 2021. Os três cenários eram os seguintes: *Educação pública, Escolas diferentes* (abertura à diferença e à mudança através da liberdade para modelos diversos de direção e gestão de escolas, bem como de uma maior responsabilização e prestação de contas); *A escola centrada na aprendizagem*, (missão primordial da escola, evitando o seu *transbordamento*); *Espaço público de educação: um novo contrato educativo* (responsabilização da sociedade por um conjunto de missões que têm sido assumidas pelas escolas; promoção do espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é único na educação das crianças e jovens). Estas transformações, hoje, em 2021, estarão, ainda, por cumprir.

Continua a ser premente a reconfiguração radical das organizações escolares, nomeadamente o modelo de organização das aprendizagens (conceção e gestão local do currículo, o modo de agrupar os alunos, de organizar os espaços e os tempos, os modos de trabalho docente, a monitorização da qualidade das aprendizagens de cada um dos alunos), no caminho de uma *escola* com mais sentido, mais humana, pessoal e profunda.

O modelo escolar tem vindo a ser posto em causa há já várias décadas. Ivan Illich, em 1971, defendeu a “descolarização da sociedade”<sup>1</sup>. A OCDE, em 2001, e Nóvoa, em 2009, assinalaram, como um possível cenário do futuro (2020 e 2021 respetivamente), a substituição das estruturas escolares pela valorização educativa de um conjunto de espaços e de instituições sociais, a partir designadamente do desenvolvimento tecnológico da *internet* e consequente “desescolarização”, em seguimento da insatisfação com as escolas e com as novas possibilidades de aprendizagem.

Em 2020, a OCDE, de volta ao futuro da educação, traça novamente cenários, agora, para o futuro de 2040. Os quatro cenários traçados envolvem mudanças estruturais de diferentes

---

<sup>1</sup> A obra mais conhecida de Ivan Illich é publicada em 1971, *Deschooling society*. A tradução portuguesa foi editada com o título *Sociedade sem escolas*.

níveis, mas todos os cenários são de mudança, de transformação. O primeiro cenário – *alargamento da escolarização* - envolve o aumento da procura dos jovens pela escola, mas uma escola robusta e com salas de aula modernizadas com tecnologia digital (recolha e análise de dados ao serviço do ensino-aprendizagem), através da qual se poderá melhorar o planeamento da educação e assegurar um ensino mais eficaz. No segundo cenário – o *outsourcing da educação* - os pais e a comunidade local assumem o papel central na educação dos cidadãos; alunos e famílias escolhem entre uma ampla gama de alternativas de provedores e plataformas, públicas e privadas, *online* e *offline*, nas escolas e em casa, em centros comunitários e no local de trabalho. O terceiro cenário – *escolas como centros de aprendizagem* - esboça a imagem da transformação da escola de hoje em algo muito diferente, onde os alunos tomam as suas próprias iniciativas e definem os seus objetivos em conjunto com os seus colegas e professores; com mais experimentação, diversidade e colaboração; além das salas de aula, a educação é uma vasta rede de espaços, envolvendo a comunidade. No quarto cenário – *learn-as-you-go*, deixa de haver escolas na sociedade: a aprendizagem ocorre em qualquer momento e em qualquer lugar, deixando, assim, de ser válida a distinção entre educação formal e informal; a tecnologia dissolve os limites entre a educação, o trabalho e o lazer, possibilitando a aprendizagem com base na curiosidade e na necessidade, conectando os sujeitos que aprendem.

Como refere Nóvoa (2009, p.15), “são muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir”.

Terminada esta etapa do nosso caminho, vislumbramos já outras etapas, pois o caminho de compreender a escola na ânsia de contribuir para a melhorar é por nós vivido com fulgor e com orgulho, até porque, acreditamos, a Escola para além de ter que responder a um mundo em mudança, terá também que o transformar.

## Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

Alonso, L. (Coord.); Peralta, H., Alaíz, V. (2001) *Parecer sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”*. Ministério da Educação/DEB

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Alves, J. M. (1999). *A escola e as lógicas de ação – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Asa.

Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Asa

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: 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. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano, 1*, 67-74.

Alves, J. M. (2011). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html>

Alves, J. M. (2012). Tecendo os Caminhos da Melhoria dos Processos e Resultados Educativos. Das Ilusões Nefastas Às Utopias Gratificantes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 7-27

Alves, J. M., & et al. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.

Alves, J. M., & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. In *EDUCA International Catholic Journal of Education*, 4, 127-143

Alves, J. M., Cabral, I. (2019). Texto de enquadramento e reflexão acerca do estudo sobre escolas, lideranças e ensino. In M.C. Roldão (coord.), *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas?* (pp. 13-34). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão e Câmara Municipal de Abrantes

Alves, J. M. (2020). Prefácio: a avaliação pedagógica e as metamorfoses. In J. M. Alves & P. Jesus (Org.), *As metamorfoses da avaliação – a avaliação de e para a mudança*, (pp. 44 – 7). Porto: Universidade Católica Portuguesa, FEP

Alves, J. M., Cabral, I., Bolívar, A. (2020). Lideranças, gestão escolar e melhoria das escolas: recomendações para o desenvolvimento das políticas educativas. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação*. (pp. 143-161). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alves, J. M., & Cabral, I. (2021). No regresso à escola – reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional. In J. M. Alves & I. Cabral (Orgs.), *No regresso à escola – reimaginar e praticar uma gramática generativa e transformacional* (pp. 4-20). Porto: Universidade Católica Portuguesa, FEP. [Microsoft Word - EBOOK\\_março 21\\_VF\\_.docx \(ucp.pt\)](#)

Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: O papel crucial dos professores. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escolar: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica do Porto.

Baptista, C. (2016). *O mal-estar discente numa escola de outro século – olhares de alunos*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída 167-189. In Barroso, J. *O estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso (Eds.), *O século da escola – entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 63-92.

Barroso, J. (2004). Autonomia: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.

Barroso, J. (2016). A Educação em Portugal (1994-2014). A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 9, 6-12.

Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In Sallán, J. (Coord.). *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. (pp. 126-137). RedAGE.

Berger, G. (2009). A investigação em educação - modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192

Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

Berlinguer, L. (2017). *Ré-inventer L'école – une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris: éditions Fabert.

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

Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. In *Administração Educacional*, 6, 76-93.

Bolívar, A. (2007) Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: Leite, C. & Lopes, A. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. (pp.13-50). Porto: Edições Asa.

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

Bolívar, A. (2016). Prefácio. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades*. (pp. 8-11). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2017). School improvement: current lines of research. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, 5-27.

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: o que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação*. (pp. 17-32). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA

Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Cabral, I. & Alves, J. M. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Nova Organização Pedagógica da Escola – Caminhos de Possibilidades*. (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral, & J. M. Alves (Eds.), *Da Construção do Sucesso Escolar – uma visão integrada* (pp. 69-83). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cabral, I. (2018). *Inovação Pedagógica e Mudança Educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Cabral, I. & J. M. Alves. (2018). Para um modelo integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral & J. M. Alves (Org.), *Inovação pedagógica e mudança educativa – da teoria à(s) prática(s)* (pp. 5 – 30). Porto: Universidade Católica Portuguesa, FEP

Cabral, I. (2020). As escolas têm de preparar os alunos para a imprevisibilidade do mundo. *Jornal de Negócios*. 2 de outubro. [Ilídia Cabral: As escolas têm de preparar os alunos para a imprevisibilidade do mundo - Weekend - Jornal de Negócios \(jornaldenegocios.pt\)](https://www.jornaldenegocios.pt)

Campos, B. P. (1992). Da reforma disciplinar às inovações curriculares locais. In *Encontro de ensino-reforma curricular- actas*. Vila Franca de Xira: Câmara Municipal de Vila Franca de Xira.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Christensen, C. M., Horn. M. B. & Johnson, C. W. (2016). *Disrupting Class, Expanded Edition: How Disruptive Innovation Will Change The Way The World Learns*. Europe. Mc.Graw-Hill.

CNE. (2018). *Parecer – Currículo dos ensino básico e secundário*. Conselho Nacional de Educação. [Parecer Currículo ensinso\\_basico\\_secundario.pdf \(cnedu.pt\)](#)

Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: La Muralla SA.

Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. In *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), pp. 1-25.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student's perspectives: Towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.

Cosme, A. (Coord.) (2018). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5908/2017*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

Costa, J. (2020) Prefácio, in J. M., Alves & I. Cabral (Eds.), *Ensinar e Aprender em tempo de Covid-19: entre o caos e a redenção*. Porto: UCP. [E-book "Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção" | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#)

Cook-Sather, A. (2006). Change based on what students say: Preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*., 9(4), 345-358

Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard

DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 1-9.

Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.

Elmore, R. (2012). *The futures of school reform*. <http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform>

Estêvão, C. (1994). Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas. In *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1-2), 95-111

Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação. repensar a educação e a escolar pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Esteves, J. M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. \(europa.eu\)](https://eurydice.ec.europa.eu/en/teachers-in-europe)

Fernandes, A. S. (1991). O insucesso escolar. In E. L. Pires, A. S. Fernandes, J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 187-232). Edições ASA.

Fernandes, P. (2002). *Da reforma curricular dos finais dos anos 80/início dos anos 90 à reorganização curricular dos finais dos 90/início dos anos 2000: de sentidos "novos" a "velhos" sentidos ou de sentidos "velhos" a "novos" sentidos?* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fernandes, P. (2006). Paradigmas curriculares do ensino básico, no sistema educativo português (1989-2001). *Teias*, 7 (13-14), 1-17.

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.

Foddy, W. (2002). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editores.

Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 5-31.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE (Ed.), *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.

Formosinho, J. e Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático, In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 31-64). Porto: ASA

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização – as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. (2006). *Quality leadership - Quality Learning: Proof beyond Reasonable Doubt*. Irish Primary Principals Network. Cork: Lionra<sup>+</sup>.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change 4th ed.*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).

Fullan, M., & Rincón-Gallardo, S. (2017). California's Golden Opportunity – Taking stock: leadership from the middle. *4th feedback report on the evolution of California's LCFF/LCAP reform system*. [https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/09/17\\_Californias-Golden-Opportunity-Taking-St](https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/09/17_Californias-Golden-Opportunity-Taking-St)

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2019). Going Deeper. *Educational Leadership*, 76(8), 64-69

Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2020a). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139-142

Fullan, M. (2020b). The battle of the century: Catastrophe versus evolutionary nirvana. *Australian Educational Leader*, 42 (1) [AEL - 42 - Issue 1 - The battle of the century \(a<sub>cel</sub>.org.au\)](https://www.ael.org.au)

Fullan, M. (2021). There's No Leadership Without 'Nuance'. *School Administrator*, 78(1), 13-13

- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: MacGraw-Hill
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2008). Realising the Potential of System Leadership. In Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership*, Volume 2: Case Studies on System Leadership, Paris: OECD.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform, *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281

Horn, M. B. (2017). The job of innovation. *Independent School*, 76(3), 22-28.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.

Huberman, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, [Ivan Illich - Sociedade sem Escolas \(wordpress.com\)](#)

Laborinho Lúcio, A. (2021). Cidadania e Desenvolvimento – do propósito ao compromisso. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Orgs.), *Mudança em Movimento – escolas em tempo de incerteza*. (pp. 10-24). Porto: UCP.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*. 40 (1), 5-22.

Leithwood, K., Sun, J., Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: a test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.

Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. In *Inovação*, 4(2-3), 141-153

Lima, L. (1995). Reformar a administração escolar: a recentração por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 57-71.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho

Lima, L. (2010). Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora

Lima, L. (2014). E Depois de 25 De Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 141-160

Lima, L., Sá, V. & Torres, L. (2020). Diretor, Direção, Equipa de Direção e outras ambiguidades. In L. Lima, V. Sá & L. Torres (Orgs.). *Diretores Escolares em Ação*. (pp. 7-17). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L., Sá, V. & Silva, G. (2020). A centralidade do(a) Diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas. In L. Lima, V. Sá & L. Torres (Orgs.). *Diretores Escolares em Ação*. (pp. 19-69). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, nº especial*, 172-192.

Lourenço-Gil, R., Cabral, I. & Alves, J.M. (2020). Autonomia Organizativa: o organograma prescrito e a sua construção na organização estatal. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação*. (pp. 99-128). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lourenço-Gil, R., Machado, J., Cabral, I. & Alves, J.M. (2020). Escola, Liderança e Aprendizagem – quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação*. (pp. 33-98). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Machado, J. (2017). Políticas educativas para a promoção do sucesso escolar. In I. Cabral, & J. M. Alves (Orgs.), *Da Construção do Sucesso Escolar – uma visão integrada*. (pp. 11-30). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Marzano, R. J., (2005), *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA

Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.

Mejía, M.R. J. (2017). La innovación: Asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela. *Educación y Ciudad*, 32, 23-41.

Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning*. Ted Books.

Mitra, S. (2016). *The Future of Learning*. Universidad Francisco Marroquín

Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning*. Ted Books.

Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. S.Paulo: Editora Atlas.

Morgan, B. (2009). I think it's about teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around – pupil's perspectives on being consulted about classroom and learning. *The Curriculum Journal*, 20(4), 389- 407

Morin, E. (Ed.). (2015). *Ensinar a viver – manifesto para mudar a educação* . Porto Alegre: Editora Sulina

Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

Nóvoa, A. (1988). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Revista Aprender*, 6, pp.5-9  
Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre

Nóvoa, A. (1999). A 'nova' centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. <http://hdl.handle.net/10451/684>

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.

Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. <http://hdl.handle.net/10451/670>

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

OCDE (2001). *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264195004-en>

OCDE (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD review*. Paris: OCDE.

OCDE (2020) *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>

Pacheco, J. A. (1991) A Reforma do Sistema Educativo – alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário em Portugal e em Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 69-83.

Pacheco, J. A. (2006). Currículo, investigação e mudança. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves e R. Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006) - Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pacheco, J. A. e Marques, M. (2015). Currículo e autonomia na escola portuguesa: uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. *Revista HISTEDBR On-line*, 62, 4-17.

Palmeirão, C. & Alves, J. (2018). *Escola e Mudança. Construindo Autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização - Os Desafios Essenciais*. Porto: Universidade Católica Portuguesa

Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa: reto y oportunidades. In Rey, F. & Jabonero, M. (Coords.). *Sistemas Educativos Decentes* (pp. 71-99). Madrid: Fundación Santillana.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.

Pilonieta, G. (2017). Innovación disruptiva. Esperanza para la educación de futuro. *Educación Y Ciudad*, 32, 53-63.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership – volume 1: police and practice*. OECD

Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M. & Drummy, M. (2020). *Dive into deep learning: Tools for engagement*. Thousand Oaks, CA: Corwin

Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.

Robinson, V. (2007), The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. [https://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2007/5](https://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5)

Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 241-256.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey Bass Leadership Library in Education

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 123-145.

Robinson, V., Bendikson, L., Mcnaughton, S., Wilson, A. & Zhu, T. (2017). Joining the dots: the challenge of creating coherent school improvement. *Teachers College Record*, 119, 1-44.

Robinson, V. & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *The Royal Society of New Zealand*, 49 (2), 171-187.

Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação Em Revista*, 8(1), 1-20.

Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2017). Estratégias de ensino: de uma retórica gasta a uma prática eficaz. In I. Cabral, & J. M. Alves (Orgs.), *Da Construção do Sucesso Escolar – uma visão integrada*. (pp. 185-201). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C., & Almeida, S. (Eds.). (2018). *Gestão curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: ‘carving a new order of experience’. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school – giving pupils a voice*. London: Continuum Press.

Sá, V. (2010). A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder. In L. Lima (org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 153-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá, V. & Silva, D. (2020). A Diretora em ação: geografias do poder no agrupamento de escolas de *Monte Pequeno*. In L. Lima, V. Sá & L. Torres (Orgs.). *Diretores Escolares em Ação*. (pp. 125-190). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santiago, P; Donaldson, G.; Looney, A. & Nusche, D. (2012). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education Portugal*. OCDE.

Santos, A. M. (1998). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ed. Akal.

Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Asa

Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. A. (2018). Innovar o Morir. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.) *Escola e Mudança – construindo autonomias, Flexibilidade e Novas Gramáticas de Escolarização – os desafios essenciais* (pp.20-43). Porto: Universidade Católica Editora.

Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Editora: Dom Quixote

Schleicher, A (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey - TALIS 2018 - Insights and Interpretations*, OCDE [TALIS2018\\_insights\\_and\\_interpretations.pdf \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/talis2018/insights-and-interpretations.pdf)

Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar*. Porto: Porto Editora.

Shirley, D., Hargreaves, A. & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teacher and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>

Silva, J. (2010). *Líderes, lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa Santos, B. (1993). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento

Sousa Santos, B. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127.

Stoll, L. & Temperly, J. (2009). *Improving School Leadership: The Toolkit*. Paris: OECD

Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras – um estudo com alunos do ensino secundário*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Tintoré, M., Cunha, R., Cabral, I. & Alves, J.M. (2020). Narrativas de liderazgo educativo em Portugal. Voces desde la dirección. In I. Cabral & J. M. Alves (Orgs.), *Gestão Escolar e Melhoria das Escolas. O que nos diz a investigação*. (pp. 99-128). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Torres, T., Sá, V. & Lima, L. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In L. Lima, V. Sá & L. Torres (Orgs.). *Diretores Escolares em Ação*. (pp. 281-298). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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.

Urquhart, I. (2001). 'Walking on air'? pupil voice and school choice. *Forum*, 43(2), 83- 86

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-129). Porto: Edições Afrontamento.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar - Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA.

Vincent-Lancrin, S., G. Jacotin, J. Urgel, S. Kar & C. González-Sancho (2017). *Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future*. Paris: OECD Publishing.

Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S. & Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*. Paris: OECD Publishing

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

Weick, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. S. Goodman & Associates (Eds.), *Change in organizations* (pp. 375- 408). San Francisco: Jossey-Bass.

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.

Young, M. (1999). Knowledge, learning and the curriculum of the future. *British Educational Research Journal*, 25(4), 463-477

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Despacho n.º 9590/99, de 14 de maio

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Despacho n.º 10-B/2018 de 6 de julho

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho