

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA · PORTO

13
2013

Investigação REVISTA PORTUGUESA DE Educacional

Gestão e Organização Escolar



- 3 Nota de apresentação
Joaquim Azevedo
- 7 As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico
Maria M. Dinis | Nuno F. Melão | Gary L. Bowen | Kristina C. Webber
- 27 Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão
Ana Maria Raposo | José Matias Alves
- 49 Avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação
Helena de Fátima Gonçalves de Castro | José Matias Alves
- 83 Liderança educacional em Portugal: Meta-análise sobre produção científica
Jorge Adelino Costa | Sandra Figueiredo | Patrícia Castanheira
- 107 A escolha do diretor
Margarida Antonieta Silva | Joaquim Machado
- 137 A figura do diretor – (des)continuidades narrativas de líderes e liderados em contexto escolar
Adélia Maria Leal Lopes | Elisabete Maria Soares Ferreira
- 155 A assessoria externa nos Territórios Educativos
Joaquim Machado | Cristina Palmeirão | José Matias Alves | Ilídia Vieira
- 175 O reordenamento da rede escolar no concelho de Braga
João Sérgio M. Rodrigues | Joaquim Machado
- 195 Formação de professores em ensino a distância. A experiência da Universidade Católica Portuguesa (UCP) no Mestrado em Informática Educacional
José Lagarto
- 235 *Academic Analytics* na prática: agregar e analisar múltiplas fontes de dados
Sérgio André Ferreira | António Manuel Valente de Andrade

Revista Portuguesa de Investigação Educacional 13/2013 (ano XII)

Apresentação: A *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação.

Âmbito e objetivos: A revista compreende os seguintes objetivos: • Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação; • Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação; • Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros; • Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação.

© Universidade Católica Editora, SA

Propriedade: Universidade Católica Portuguesa

Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP

Depósito legal: 209818/04 ISSN (impresso): 1645-4006 ISSN (online): 2186-4614

Contactos: Universidade Católica Portuguesa – Porto (*Campus Foz*)

Rua Diogo Botelho, 1327 – 4169-005 Porto

Tel.: 22 619 62 00 | Fax: 22 619 62 91

Conselho de Edição: *Diretor:* Joaquim Azevedo – UCP (jazevedo@porto.ucp.pt)

Assessora de edição: Cristina Palmeirão – UCP (cpalmeirao@porto.ucp.pt)

Conselho Assessor: Alejandro Tiana Ferrer (Diretor da *Revista Ibero Americana de Educação*); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroiteia (Univ. Aveiro); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Afonso Baptista (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)

Comité Científico: Alejandro Tiana Ferrer (Diretor *Revista Ibero Americana de Educação*); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Cristina Palmeirão (UCP); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Isabel Baptista (UCP); Isabel Menezes (Univ. Porto); João Amado (Univ. Coimbra); João Formosinho (Univ. Minho); Joaquim Coimbra (Fac. Psicologia e de Ciências da Educação da UP); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroiteia (Univ. Aveiro); José Afonso Baptista (UCP); José Augusto Pacheco (Univ. Minho); José Cortes Verdasca (Univ. Évora); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Lagarto (UCP); Luís Miguel Sebastião (Univ. Évora); Manuel Braga da Cruz (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria do Carmo Clímaco (Univ. Lusófona); Maria do Céu Roldão (UCP); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Miguel Santos Guerra (Univ. Málaga); Paulo Pereira (UCP); Roberto Carneiro (UCP); Rodrigo Queiroz e Melo (UCP); Ruben Cabral (UCP); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)

Assinaturas bianuais: Portugal e países africanos de expressão oficial portuguesa: 15 €

Europa: 20 €

Brasil: US\$ 25

Preço avulso: 10 €

Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamentos e alterações de endereço, deve ser dirigida a: Cristina Palmeirão (cpalmeirao@porto.ucp.pt); UCP – Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo

As escolas, como instituições de educação, são de facto organizações muito peculiares. Depois de quarenta anos de permanente mudança, desde a curricular à organizacional, desde a “administracional” à da profissão docente, temos a perceção de que estamos ainda e sempre quase no início, de que pouca coisa realmente mudou. Como Sísifo, estamos condenados a este permanente subir e descer a montanha, sempre no mesmo percurso, ensinando e educando gerações sucessivas de alunos, esses sim, em acentuada mudança.

O desafio de ensinar educando e de educar ensinando mantém-se quase inalterado, a miragem de alcançar a igualdade de oportunidades pela via escolar também, mas nem os professores e os alunos são os mesmos, nem o país é o mesmo, nem os contextos de exercício profissional e de motivação para ensinar e para aprender são idênticos.

Uma grande e efetiva mudança ocorreu: fruto da crescente procura social e de políticas de fomento do acesso, aconteceu uma real democratização da educação escolar. O feito é enorme e tem tido (e continuará a ter) efeitos gigantescos e perduráveis na sociedade portuguesa.

Esta mudança maior trouxe com ela o desafio maior: a escola, que antes era apenas para alguns, bastante poucos, é agora para todos; sendo na mesma a escola, já não é a mesma escola, é até bastante diferente; para que a sua primordial missão social de ensinar se possa cumprir, com todos e com decência (e já agora, como atualmente se diz, com eficácia e eficiência), muita coisa deveria ter mudado e melhorado, a instituição deveria ter evoluído ao mesmo tempo que acolhia progressivamente todos e cada um, ou seja, evoluindo as duas dinâmicas ao mesmo tempo.

E mudou e até melhorou. Por exemplo: adaptações curriculares várias, tendo em vista acolher a diversidade e promover aprendizagens de qualidade para todos; criação de novos percursos escolares e do ensino profissional; abertura da direção e gestão escolares aos pais, às autarquias e aos demais interesses socioculturais locais; transferência de competências para as escolas, mediante contrato, e de algumas áreas de gestão escolar para as autarquias; criação de dinâmicas de avaliação externa de escolas; reordenamento da rede escolar, para referir algumas das melhorias mais relevantes na economia desta apresentação.

Estamos pois melhor, muito melhor: escolarizamos hoje, finalmente, toda a população até aos 17 anos e há muitíssimo mais portugueses, quarenta anos depois, a alcançar resultados bons quer no nível básico e secundário quer no nível superior de ensino.

É verdade que se gerou e propagou a ideia de que os avultados investimentos realizados pela população portuguesa em educação teriam efeitos imediatos e que a democratização do acesso se iria quase automaticamente transformar na democratização da qualidade das aprendizagens e dos resultados. E transformado até na democratização social. Mas não, apenas fantasiámos o impossível, aqui como em outros domínios.

As políticas públicas de educação pouco mudaram, esse é o ponto, apesar de e contra muitas outras mudanças sociais e culturais. A centralização, a tendência fortemente uniformizadora e a lógica burocrática dominante, ineficiente e muito pouco inteligente, são as marcas mais perenes de um sistema que vive acorrentado sobre si mesmo, a olhar para o seu umbigo, produzindo uma educação com grandes problemas de qualidade.

As escolas públicas portuguesas continuam a ser organizações muito dependentes da administração central, em que a gestão de recursos continua a ser feita centralmente, em que quem dirige as escolas não controla os recursos disponíveis e tem de representar localmente a função de controlo do Estado, organizações que operam num contexto em que não há concorrência, em que a relação entre meios e finalidades e entre processos e resultados é muito débil, em que a equidade e a justiça são proclamadas aos quatro ventos e as desigualdades se reproduzem e sancionam a toda a hora.

A condução das políticas de educação, alternando diferentes governos, não foi suficientemente capaz de fazer com que (proporcionando oportunidades, incentivando, avaliando e premiando) os modelos organizacionais, os contextos profissionais e as práticas pedagógicas tivessem evoluído ao mesmo ritmo em que se transformava a procura social e se alterava a população escolar. Há algo no *software* das políticas educacionais (que

mobilizam não só partidos, mas também sindicatos, associações profissionais, instituições de diálogo social e cultural) que já não funciona, que já não corre nas aplicações dos dias de hoje, podendo mesmo falar-se de políticas sociais anacrónicas.

Hoje, volvidas estas quatro décadas, Sísifo (professores, alunos, autarquias, técnicos...) continua a subir a montanha educacional, mas cada vez mais desmotivado, desamparado e, pior ainda, desconfiado acerca da utilidade sociocultural do seu esforço.

Ficam, pois, mais do que justificadas a oportunidade e a pertinência do tema que a *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* elegeu para este seu décimo terceiro número.

Os artigos aqui apresentados percorrem, dentro do quadro da administração e organização escolar, subtemas que vão desde a liderança escolar e a nova figura do diretor à avaliação das escolas e sua organização pedagógica, desde a rede escolar até à territorialização das respostas educacionais.

Estes contributos da investigação que se faz em Portugal, publicados em Portugal, apesar de muito pouco valorizados na nova métrica da produção proletária e científica no ensino superior, surgem como muito positivos seja para melhor compreendermos as dinâmicas que o conhecimento científico está a e terá de percorrer, nas ciências da educação e no cruzamento com outros campos científicos, seja para melhorarmos o entendimento acerca dos modos mais bem-sucedidos de promoção da qualidade do sucesso escolar de todos os alunos.

A desigualdade de oportunidades e a reprodução social são realidades bem presentes nas escolas portuguesas, mas uma realidade não é um determinismo; é possível contrariar este determinismo com uma ação conjugada entre escolas – professores, alunos e funcionários –, famílias e comunidade, dentro de um novo quadro de geração de políticas de educação: aberto e democrático, provocador de consensos em torno de áreas fundamentais, assente na participação livre da sociedade portuguesa e das suas organizações, com destaque para as famílias, sustentado em dinâmicas de permanente e gradual melhoria, em função de resultados estimados e estabelecidos, após debates abertos e socialmente participados. Mas isto dá muito trabalho e para haver a dedicação que se exige, entre outras coisas, tem de começar por haver esperança. E esta está a faltar bastante por aqui.

Na Universidade Católica, na Faculdade de Educação e Psicologia, temos seguido um caminho que nos parece o mais adequado ao tempo presente: apoiar as escolas nos seus processos de melhoria permanente, ir para as escolas, trabalhar e cooperar com diretores, professores, autarquias

e famílias, investigar a ação que se faz, inovar com inteligência, envolver mestrands e doutorandos nessas dinâmicas, gerar motivação e aprendizagem profissional e organizacional mais sustentada, que resida e seja renovada também e sobretudo nas escolas, percorrer sem pressas o caminho da melhoria contínua dos processos socioculturais e das aprendizagens. Não é um caminho fácil, mesmo para a investigação, que tem de recorrer a metodologias de investigação mais etnográficas, mais expostas à implicação dos sujeitos, mais implicadas elas mesmas no objetivo final que é o da melhoria das aprendizagens e da autonomia, da liberdade e da solidariedade em cada ser humano.

Dezembro de 2013

AS ESCOLAS PORTUGUESAS SÃO ORGANIZAÇÕES APRENDENTES? UM ESTUDO EMPÍRICO

*Maria M. Dinis**

*Nuno F. Melão***

*Gary L. Bowen****

*Kristina C. Webber*****

RESUMO: O paradigma das organizações aprendentes tem sido alvo de crescente atenção, mas poucos estudos investigam a sua aplicação prática aos processos e estruturas das escolas. Assim, são necessários instrumentos que possam medir os níveis de aprendizagem organizacional das escolas, permitindo o planeamento de intervenções de melhoria. Este artigo examina de forma exploratória a fiabilidade e validade da versão portuguesa de um instrumento para avaliar as escolas enquanto organizações aprendentes. Descreve ainda os resultados da sua aplicação a docentes e técnicos superiores (n=1266) das escolas públicas do concelho de Viseu. As análises efetuadas indicam que as propriedades psicométricas do instrumento adaptado são idênticas às do instrumento original, o que é promissor. Apesar de o tipo de amostra utilizada impedir a generalização dos resultados, este trabalho constitui uma das primeiras aplicações de um instrumento para aferir o nível de aprendizagem organizacional das escolas portuguesas dos ensinos básico e secundário. Os diretores e professores destas escolas podem utilizar os resultados para criar um clima escolar mais favorável à melhoria dos seus processos de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: organizações aprendentes, escolas públicas, avaliação, melhoria.

* Escola Secundária de Santa Comba Dão (madadinis@hotmail.com).

** Universidade Católica Portuguesa em Viseu (nmelao@crb.ucp.pt). Autor de correspondência.

*** University of North Carolina at Chapel Hill, EUA (glbowen@email.unc.edu).

**** University of North Carolina at Chapel Hill, EUA (kcwebber@email.unc.edu).

1. INTRODUÇÃO

Apesar de o paradigma das organizações aprendentes (OA) ter origens no meio empresarial, um crescente número de autores tem defendido a sua aplicação às escolas (e.g., Bausmith e Berry, 2011). Por exemplo, é amplamente reconhecido que este conceito pode ajudar as escolas a responderem de forma mais eficaz à mudança (e.g., Fullan e Hargreaves, 2000); tem sido sugerido para melhorar a aprendizagem e desenvolvimento dos professores (e.g., Alarcão, 2005); evidência empírica sugere igualmente que as escolas com culturas de OA têm um impacto positivo nos resultados dos alunos (e.g., Vescio *et al.*, 2008). Segundo este paradigma, as escolas desenvolvem estruturas e processos de aprendizagem de modo que os seus membros estejam mais bem preparados para resolver problemas (Senge *et al.*, 2000).

Contudo, a perspetiva das escolas como OA não está isenta de críticas. Ao apostar nas lideranças distribuídas e compartilhadas, Bolívar (2000) acredita que este conceito pode, quando levado ao extremo, contribuir para desresponsabilizar os poderes públicos na educação. Este autor identifica ainda as dificuldades na implementação prática do conceito nas escolas públicas em virtude dos imensos obstáculos: burocratização, centralização excessiva, desmotivação dos docentes, falta de abertura à crítica, etc. Por sua vez, Giles e Hargreaves (2006) criticam as OA por fomentarem o “controlo em segredo”, ao enfatizarem processos formais de resolução de problemas e de pensamento sistémico em detrimento de relações informais.

Algumas críticas acabadas de referir não surpreendem, dada a relativa infância da literatura. Esta situação é particularmente evidente na literatura educacional portuguesa, onde o paradigma das OA nas escolas tem sido primordialmente abordado sob a perspetiva do desenvolvimento profissional e formação de professores (e.g., Alarcão, 2005). Além disso, grande parte da literatura existente é de natureza teórica e abstrata, verificando-se uma carência de estudos que demonstrem como o conceito pode ser aplicado às escolas. Por exemplo, Schechter (2008) refere que “as conceções de organizações aprendentes são ainda ubíquas e excessivamente amplas, dificultando a capacidade das escolas mudarem do nível conceptual para os níveis da ação e competências” (p. 156). Para colmatar esta situação, são necessários instrumentos que avaliem as escolas enquanto OA e que auxiliem os seus membros a conceber intervenções de melhoria. Contudo, os instrumentos de medição existentes são geralmente adaptados do contexto empresarial ou focalizam-se em determinadas dimensões do conceito de OA (Bowen *et al.*, 2006).

Este artigo baseia-se e expande a investigação de Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007) para avaliar o nível de aprendizagem organizacional das escolas públicas básicas e secundárias do concelho de Viseu. Estes autores conceberam, com base numa revisão exaustiva das múltiplas conceptualizações de OA, um instrumento de avaliação adequado às especificidades das escolas públicas, cuja fiabilidade e validade foi testada em escolas dos Estados Unidos da América (EUA). Pretende-se com este estudo, por um lado, avaliar de forma exploratória a fiabilidade e validade do instrumento às escolas públicas portuguesas e, por outro, mostrar como uma ferramenta de avaliação do nível de aprendizagem organizacional pode ser utilizada pelas escolas para diagnóstico de áreas de melhoria nos processos e estruturas.

2. MODELO CONCEPTUAL DAS ESCOLAS COMO ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

O ponto de partida para a definição do modelo conceptual consiste na clarificação do conceito de OA quando aplicado às escolas. De acordo com Bowen *et al.* (2006), as OA “estão associadas com um conjunto-chave de condições e processos que suportam a capacidade de uma organização valorizar, adquirir e utilizar informação e conhecimento tácito dos colaboradores e *stakeholders* para planear, implementar e avaliar com sucesso estratégias para atingir os objetivos” (pp. 98-99). Uma escola é aprendente quando manifesta duas propriedades – Ações e Sentimentos.

Ainda segundo os mesmos autores, as Ações são comportamentos intencionais e padrões de interação entre os membros da escola na abordagem ao trabalho, que proporcionam oportunidades de aprendizagem, demonstração de responsabilidade partilhada e competências coletivas para atingir metas. Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007) propõem seis dimensões para descrever as Ações caracterizadoras das escolas enquanto OA, que se apresentam a seguir juntamente com referências que as suportam:

- **Trabalho em equipa.** Os membros da escola trabalham em conjunto como uma equipa, contam uns com os outros para consulta e aconselhamento e reúnem-se para enfrentar os desafios e vencer os problemas (Bausmith e Berry, 2011; Senge *et al.*, 2000);
- **Inovação.** Os membros da escola recebem bem e apreciam novas ideias, mantêm uma mentalidade aberta sobre novas maneiras de fazer as coisas e estão dispostos a experimentar novas práticas (Giles e Hargreaves, 2006; Silins *et al.*, 2002);

- **Envolvimento.** Os membros da escola procuram ideias e opiniões dos estudantes, trabalham com os encarregados de educação como parceiros no processo ensino-aprendizagem e envolvem-se e colaboram com outras organizações (Alarcão, 2001; Bausmith e Berry, 2011);
- **Circulação de informação.** Os membros da escola partilham ideias e informação entre si sobre como tornar a escola mais eficaz, sentem-se bem ao partilhar as experiências de aprendizagem entre si e mantêm linhas abertas de comunicação (Alarcão, 2001; Schechter, 2008);
- **Tolerância do erro.** Os membros da escola concordam que mais vale tentar coisas novas e arriscar o fracasso do que não tentar, encaram os erros como oportunidades de aprendizagem e aprendem com aquelas experiências em que os resultados ficam aquém das metas estabelecidas (Leithwood *et al.*, 1998; Silins *et al.*, 2002);
- **Orientação para os resultados.** Os membros da escola planeiam tendo em mente a obtenção de resultados, concentram os seus esforços na obtenção de resultados mensuráveis e avaliam os resultados face às metas previamente definidas (Alarcão, 2001; Bausmith e Berry, 2011).

Os Sentimentos são definidos por Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007) como expressões coletivas positivas de respeito, de emoções e atitudes entre os membros da escola que surgem através das suas interações e ligações interpessoais e que incentivam, apoiam e reforçam a integração interna e harmonia social. Estes autores propõem seis dimensões associadas aos Sentimentos e que se apresentam seguidamente:

- **Definição de metas comuns.** Os membros da escola partilham um elevado nível de investimento no trabalho que fazem, sentem um enorme significado e um propósito acentuado no seu trabalho (Alarcão, 2001; Silins *et al.*, 2002);
- **Respeito.** Os membros da escola valorizam-se e reconhecem-se mutuamente como indivíduos, tratam-se mutuamente como profissionais competentes e respeitam e valorizam diferenças individuais (Leithwood *et al.*, 1998; Bausmith e Berry, 2011);
- **Coesão.** Os membros da escola experimentam um sentimento de conexão e lealdade entre si, comemoram ocasiões especiais, feitos e marcos atingidos e gostam de trabalhar em conjunto (Giles e Hargreaves, 2006; Senge *et al.*, 2000);
- **Confiança.** Os membros da escola podem contar uns com os outros para ajuda e apoio e demonstram honestidade e integridade pessoal

no seu trabalho conjunto (Silins *et al.*, 2002; Bausmith e Berry, 2011);

- **Apoio mútuo.** Os membros da escola demonstram simpatia e consideração entre si, ajudam-se uns aos outros em momentos de dificuldade pessoal e familiar e tratam-se mutuamente como colegas e amigos (Giles e Hargreaves, 2006; Silins e Mulford, 2004);
- **Otimismo.** Os membros da escola estão confiantes que podem fazer uma diferença positiva na vida dos estudantes, encaram o seu trabalho com esperança e otimismo e acreditam que podem fazer uma diferença positiva na capacidade de a escola cumprir as suas metas de desempenho (Leithwood *et al.*, 1998; Vescio *et al.*, 2008).

As Ações, por si só, não são suficientes para gerar benefícios sustentáveis nas escolas. Para produzirem efeitos, as Ações necessitam de estar assentes numa infraestruturas sólida de Sentimentos. Neste sentido, Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007) afirmam que as Ações e Sentimentos se entrecruzam para formar uma simbiose dinâmica. Do exposto resulta que, no seu estado ideal, uma escola com perfil de OA é encarada como uma entidade descentralizada, detentora de uma cultura promotora de abertura à mudança (Sentimentos) e de novas formas de realizar o trabalho escolar (Ações), assente no trabalho colegial e na partilha de conhecimento, no sentido da prossecução de elevados níveis de desempenho escolar individual e organizacional.

A partir do modelo acabado de descrever, Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007) conceberam um instrumento de medição dos níveis de aprendizagem organizacional das escolas públicas, designado de *School Success Profile-Learning Organization* (SSP-LO), tendo sido a sua fiabilidade e validade testada nos ensinos básico e secundário dos EUA. Este é um dos poucos instrumentos especificamente concebidos para as organizações educativas e que considera uma multiplicidade de dimensões. Contudo, para que possa ser uma mais-valia efetiva, este instrumento necessita, por um lado, de ser testado noutras realidades e, por outro, de passar do plano conceptual para o plano de aplicação empírica (Silins *et al.*, 2002; Schechter, 2008). Assim, da confrontação das lacunas existentes na literatura com o trabalho realizado por estes autores, emergiram duas questões orientadoras deste estudo: pode este instrumento ser adaptado com sucesso à realidade educativa portuguesa? Em virtude de a evidência empírica sugerir vários benefícios da aplicação do conceito de OA, como pode um instrumento desta natureza ser utilizado pelas escolas para diagnosticar debilidades e agir em conformidade?

3. METODOLOGIA

3.1 Objetivos

Os objetivos que presidiram à elaboração deste estudo foram: 1) avaliar de forma exploratória as qualidades psicométricas (fiabilidade e validade) da versão portuguesa do instrumento SSP-LO em escolas públicas do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e secundário; 2) descrever e analisar os resultados da aplicação do instrumento SSP-LO. Com base nestes objetivos gerais, orientou-se o trabalho no sentido de responder aos seguintes objetivos específicos: analisar as propriedades das escalas dos domínios Ações e Sentimentos; identificar o nível de OA em que se enquadram as escolas face às dimensões que compõem cada um dos domínios de Ações e Sentimentos, quer globalmente, quer individualmente para cada escola.

3.2 Amostra

Neste estudo recorreu-se a uma amostra de conveniência, constituída por um total de 1518 professores e técnicos superiores especializados de dez (num total de onze escolas existentes; uma escola recusou-se a participar) escolas públicas básicas e secundárias do concelho de Viseu. O número de inquéritos recolhidos foi de 1266, pelo que a taxa de resposta global foi de 83,4%.

A maioria dos participantes são professores (75,4%), 10,5% são (sub)coordenadores de departamento ou delegados de grupo, 9,7% representam outro cargo, 2,3% são professores do ensino especial ou psicólogos e 2,1% são (sub)diretores ou adjuntos. Quanto ao tempo de trabalho na escola, 43,7% dos inquiridos trabalham há mais de cinco anos, enquanto 36,7% trabalham há menos de um ano. No entanto, 71,9% dos inquiridos afirmaram ser quase ou muito certo continuarem a trabalhar na mesma escola durante mais um ano.

3.3 Procedimentos

A aplicação do inquérito foi autorizada pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, bem como pelos diretores de Agrupamentos de Escolas e de Escolas Secundárias do concelho de Viseu. O inquérito não permite a identificação dos inquiridos, e os procedimentos adotados na recolha e tratamento dos dados asseguram o anonimato. Os inquéritos foram respondidos em meio escolar e entregues em envelope fechado na direção de cada escola. À exceção da análise fatorial confirmatória, todo o procedimento de tratamento e análise de dados foi executado usando o software SPSS e o Microsoft Excel.

3.4 Instrumento de medida

O instrumento é composto por 44 itens: 36 itens referem-se a características da escola como OA, seis itens aferem o perfil de desempenho pessoal e escolar e dois itens avaliam o perfil pessoal. Os itens referentes às características da escola como OA dividem-se em dois domínios – Ações e Sentimentos – e cada um deles apresenta seis dimensões, de acordo com o que foi exposto na secção 2. Cada dimensão inclui três itens de resposta fechada numa escala *Likert* de seis pontos, indo de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. O desenvolvimento destes itens seguiu um processo sistemático de revisão de literatura, desenvolvimento de modelo conceptual, constituição de bateria de itens e refinação do instrumento através de sucessivos testes-piloto (para mais detalhes, consultar Bowen *et al.*, 2006).

No perfil de desempenho pessoal e escolar, consideram-se os seguintes itens: estado geral de espírito, satisfação no trabalho, eficácia pessoal, intenção de continuação na escola, desempenho da escola e potencial da escola. As opções de resposta variam consoante o tópico em causa: no estado geral de espírito, a escala é de seis pontos, indo desde o “excelente” ao “muito em baixo”; a satisfação com o trabalho apresenta seis opções de resposta que variam desde o “muito satisfeito” ao “muito insatisfeito”; na eficácia pessoal existem seis níveis de concordância que variam entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”; a continuação na escola é avaliada segundo doze opções, em que uma delas é “não se aplica” e as restantes enquadram-se entre “nunca” até “muito certamente”; os dois itens referentes ao desempenho e ao potencial da escola têm cinco opções, que variam entre “muito acima da média” e “muito abaixo da média”. De acordo com Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007), estes itens foram incluídos para avaliar a validade concorrente da medida de OA.

O perfil pessoal dos inquiridos é aferido pelos seguintes itens de resposta fechada: cargo/função que desempenha na escola e número de anos que trabalha na escola. O cargo ou função desempenhado pelo inquirido na escola tem cinco opções: diretor/subdiretor/adjunto; professor de ensino especial/psicólogo; professor; coordenador de departamento/subcoordenador/delegado de grupo disciplinar e outro cargo. O item referente ao número de anos em que o inquirido trabalha na escola considera as opções: há menos de um ano; entre um e cinco anos e há mais de cinco anos.

3.5 Tradução e adaptação

Mediante solicitação de autorização, que foi concedida por escrito pelo terceiro autor deste artigo, procedeu-se à tradução e adaptação do

instrumento SSP-LO para o contexto escolar português. Para se obter uma versão portuguesa que fosse o mais equivalente possível, do ponto de vista linguístico e conceptual, à versão original, teve-se em consideração as diretrizes da literatura (van de Vijver e Hambleton, 1996). Assim, a tradução e adaptação foi efetuada, de forma independente, pelos dois primeiros autores e por uma professora de Inglês. As três versões foram comparadas, as diferenças foram discutidas e uma versão final do instrumento foi elaborada por consenso. A partir desta versão final, uma outra professora de Inglês efetuou de forma independente a retroversão, que apenas apresentou diferenças ligeiras, sem impacto no significado, em relação à versão original. De seguida, testou-se a versão portuguesa do instrumento em cinco sujeitos da população (quatro professores e um técnico superior) com o objetivo de se avaliar a sua clareza e compreensibilidade. Uma vez que o instrumento não suscitou quaisquer dúvidas e que não se perspetivavam melhorias significativas adicionais, deu-se por terminado o processo de tradução e adaptação.

Apesar da existência de um hiato cultural e linguístico considerável entre os EUA e Portugal, o processo de tradução e adaptação não suscitou aos envolvidos, que são atores e conhecedores da realidade escolar portuguesa, grandes dificuldades. Os itens originais que aferem o perfil de OA e o perfil de desempenho pessoal e escolar são constituídos por frases curtas, genéricas e de simples interpretação. Sempre que possível, procurou-se fazer uma tradução direta dos itens; nos casos em que tal não foi possível, fez-se uma tradução que mantivesse o significado original. No tocante aos itens que avaliam o perfil pessoal dos inquiridos, foi necessário alterar as opções de resposta da questão sobre o cargo ou função exercida, dado que a estrutura destes é diferente em Portugal. As escalas e as instruções de preenchimento mantiveram-se idênticas ao instrumento original.

3.6 Propriedades psicométricas

Para avaliar as qualidades psicométricas da versão portuguesa do instrumento, procedeu-se à análise da fiabilidade e validade (fatorial e concorrente).

O método utilizado para determinar a fiabilidade do instrumento traduzido baseou-se na análise da consistência interna dos itens, medida pelo *alpha de Cronbach*. A escala produzida para o domínio das Ações, constituída por dezoito itens, apresentou um *alpha de Cronbach* de 0,956. As correlações dos itens com o total da escala variaram entre 0,598 e 0,805, pelo que não foi necessário excluir nenhum item. A consistência interna para os restantes dezoito itens que compõem a escala de Sentimentos também

é elevada (0,964), e as correlações dos itens com o total da escala variaram entre 0,544 e 0,844. Estes resultados estão em sintonia com a análise da fiabilidade de Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007), que obtiveram *alphas de Cronbach* muito semelhantes aos deste estudo. Conclui-se, assim, que a versão portuguesa do instrumento SSP-LO tem uma excelente fiabilidade (Kline, 2000) para a amostra de dados analisada.

Para avaliar a validade fatorial do instrumento traduzido, começou-se pela realização de uma análise fatorial exploratória (AFE) com o objetivo de identificar um conjunto de fatores subjacentes num grupo de variáveis. Assim, os primeiros 36 itens do instrumento foram submetidos a uma análise fatorial pelo método dos componentes principais para a extração de fatores. O valor do teste *Kaiser-Meyer-Olkin* foi de 0,98, o que se traduz numa recomendação excelente para a aplicação da análise fatorial. Tendo por base o *eigenvalue* e o *scree plot*, extraíram-se quatro fatores, explicando uma variância total de 68%, que foram sujeitos a rotação dos eixos pelo método *varimax* de modo a obter uma melhor interpretação dos dados. O quarto fator era, no entanto, composto apenas por três itens e de difícil interpretação, pelo que se forçou de seguida a extração de três fatores, que também não trouxe melhorias. Deste modo, extraíram-se dois fatores, com variância total explicada de 59%, sendo o primeiro fator composto pelos últimos dezassete itens e o segundo fator pelos primeiros dezanove itens. Uma análise detalhada do item 19 revela que o mesmo diz respeito à primeira questão da escala Sentimentos que aparece numa nova página no inquérito. A sua inclusão no segundo fator pode, assim, ser justificada pelo efeito de página – os inquiridos estão a fazer a transição para os Sentimentos. Face ao exposto, pode-se concluir que esta estrutura fatorial é coerente com os constructos originais de Ações e Sentimentos.

O passo subsequente para avaliar a validade fatorial consistiu na realização de uma análise fatorial confirmatória (AFC) com o objetivo de testar a hipótese da estrutura de dois fatores. O ficheiro de dados de 1266 inquiridos foi dividido em duas subamostras aleatórias, sendo a primeira (n=650) utilizada para testar o modelo inicial e explorar possíveis modificações, e a segunda (n=616) utilizada para validar o modelo resultante (Kline, 2005). Todos os modelos foram estimados no software Mplus 6.1 utilizando o método dos mínimos quadrados ponderados robusto (WLSMV) para lidar de forma apropriada com a utilização de distribuições ordinais e não normais (Flora e Curran, 2004). Com base na AFE e em estudos anteriores do SSP-LO (Bowen *et al.*, 2006; Bowen *et al.*, 2007; Webber e Bowen, 2011), o modelo inicial especificou dois fatores correlacionados (Ações e

Sentimentos), cada um com dezoito itens. Os resultados desta análise indicam um ajuste razoavelmente bom para os dados (qui-quadrado=1130,54, $p < 0,001$; CFI=0,977; TLI=0,975; RMSEA=0,037; WRMR=1,43). Embora o qui-quadrado seja significativo e o WRMR esteja acima do limite desejado, o TPI e o TLI estão bem dentro da faixa desejada (Hu e Bentler, 1999), tal como está o RMSEA (Browne e Cudeck, 1992). A estatística do qui-quadrado é conhecida por ser sensível a amostras de grande dimensão, como neste estudo. Apesar de não ser um ajustamento ideal, o modelo ajustou-se razoavelmente bem aos dados e é consistente com estudos anteriores da estrutura de fatores SSP-LO (Bowen *et al.*, 2006; Bowen *et al.*, 2007; Webber e Bowen, 2011). Este modelo de dois fatores foi de seguida validado com a subamostra de 616 inquiridos. Os resultados indicaram que o modelo é igualmente apropriado para esta segunda subamostra (qui-quadrado=1204,02, $p < 0,001$; CFI=0,980; TLI=0,979; RMSEA=0,041; WRMR=1,79). Tal como aconteceu com a subamostra inicial, o valor do qui-quadrado é estatisticamente significativo e o WRMR está acima do valor desejado. Globalmente, estes resultados da AFC suportam a hipótese da estrutura de dois fatores.

A validade concorrente foi avaliada pela análise das correlações entre, por um lado, os domínios das Ações e Sentimentos e, por outro, as variáveis referentes ao perfil de desempenho pessoal e escolar. Partiu-se do pressuposto teórico que os indivíduos com maiores níveis nas Ações e/ou Sentimentos podem ter uma pontuação mais elevada nas seis variáveis de desempenho pessoal e escolar (Bowen *et al.*, 2006; Bowen *et al.*, 2007). O cálculo dos coeficientes de correlação corroborou empiricamente este pressuposto teórico, sendo todos os valores positivos e significativos ($p < 0,01$), com um mínimo de 0,211 e um máximo de 0,443. Estes valores sugerem relações fracas a moderadas, tal como sucedeu em Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007), pelo que se procurou obter mais evidência estatística através da realização de testes de hipóteses para amostras independentes. Os resultados destes testes mostram que valores mais elevados nos níveis de Ações e Sentimentos estão associados a um estado geral de espírito mais positivo ($p=0,000$), a uma maior satisfação com o trabalho na escola ($p=0,000$), a uma maior perceção em fazer uma diferença positiva para a eficácia da escola ($p=0,000$), a uma maior esperança em continuar a trabalhar na mesma escola ($p=0,000$) e a uma opinião mais positiva sobre o desempenho e potencial da escola ($p=0,000$). No seu todo, os resultados suportam a validade concorrente do instrumento traduzido para a amostra que serviu de estudo.

4. RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA VERSÃO PORTUGUESA DO SSP-LO

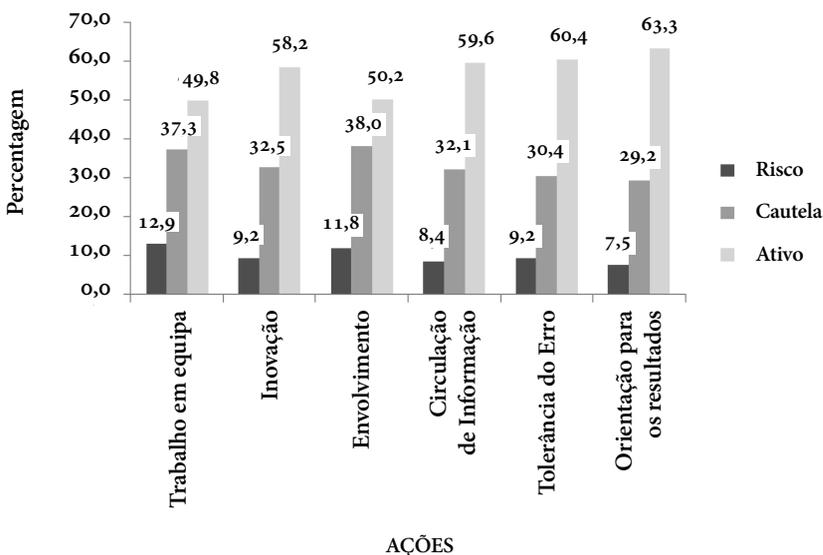
Esta secção apresenta os resultados da aplicação da versão portuguesa dos inquéritos SSP-LO às escolas públicas básicas e secundárias do concelho de Viseu. Em primeiro lugar, analisam-se e discutem-se os resultados das dimensões dos domínios Ações e Sentimentos para o conjunto das escolas. De seguida, efetua-se uma comparação dos resultados de cada escola, para todas as dimensões dos domínios Ações e Sentimentos, com os valores médios globais.

A subescala correspondente a cada dimensão foi calculada pela média dos resultados dos itens que a compõe. Em face dos resultados obtidos, cada uma delas foi classificada em três níveis: Risco, Cautela e Ativo. A escala de cada dimensão foi classificada no nível Risco para valores pertencentes ao intervalo [1,4]; o nível Cautela para valores compreendidos entre 4 e 5 e o nível Ativo para valores superiores ou iguais a 5.

4.1 Domínios das Ações e Sentimentos

A Figura 1 mostra os resultados das dimensões do domínio das Ações para o conjunto das escolas do concelho de Viseu. É possível constatar que entre 7,5% e 12,9% das respostas indicaram que as dimensões Orientação para

Figura 1. Dimensões do domínio Ações



os Resultados e Trabalho em Equipa, respetivamente, se situam no nível Risco. O nível Cautela está representado para valores compreendidos entre 29,2% (Orientação para os Resultados) e 38,0% (Envolvimento) das escolas. O nível mais elevado, Ativo, foi atingido para, no mínimo 49,8% das escolas, que corresponde à dimensão Trabalho em Equipa e, no máximo para 63,3% das escolas, no caso da dimensão Orientação para os Resultados. O foco da discussão irá centrar-se em torno dos valores de nível de Risco, dado que estes denunciam a existência de debilidades que deverão levar as escolas a interrogar-se sobre os motivos inerentes àquele estado e sobre como as poderão ultrapassar.

O nível Risco da dimensão do Trabalho em Equipa (12,9%) pode implicar um impedimento grave à concretização da eficácia coletiva. Esta é, porém, uma realidade grave vivida atualmente em muitas escolas que aparenta ter sido agravada com a recente introdução de novos modelos de avaliação de desempenho docente. Com efeito, os docentes parecem tornar-se gradualmente mais individualistas e avessos à partilha, alheios ao facto de que o trabalho em grupo é uma das estratégias potencialmente mais eficazes de resolução de problemas, partilha de conhecimentos e experiências (Bausmith e Berry, 2011; Senge *et al.*, 2000). Tal poderá significar que as escolas necessitam de encontrar novas formas de motivar os recursos humanos para o trabalho colegial. A este respeito, Nóvoa (2009: 17) sugere o reforço das comunidades de prática de modo a que os “professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

O nível Risco da dimensão Inovação (9,2%) poderá ter como consequência a estagnação, o comodismo intelectual e didático. Frequentemente, o argumento apresentado pelos professores para não inovarem as suas práticas é a falta de tempo. Contudo, é a motivação para as novas práticas na sala de aula e no seio da estrutura organizacional que promove novos circuitos comunicativos e novas dinâmicas de aprendizagem (Giles e Hargreaves, 2006; Silins *et al.*, 2002). Promover o aperfeiçoamento continuado, baseado na formação dos ativos da escola, e desenvolver a disseminação dessa formação é uma estratégia eficaz que atualmente está a ser proposta às escolas, através dos centros de formação de escolas, e que concorre para uma maior abertura à criação, à renovação e ao desenvolvimento do conhecimento.

Na dimensão Envolvimento, o nível de Risco (11,8%) pode indiciar que parte dos indivíduos ainda não estará preparada nem para cooperar, nem para aceitar a cooperação dos outros no trabalho feito no interior

da escola. De facto, existem vontades de colaboração construtivas que são muitas vezes encaradas como meras intenções de ingerência no trabalho individual e que, portanto, são liminarmente recusadas. O caso mais típico é a participação dos pais na vida da escola, que, em algumas escolas, tem sofrido bastantes obstáculos internos, porque alguns professores defendem que o seu envolvimento apenas gera problemas. Ora, o desenvolvimento da aprendizagem da escola depende do envolvimento e compromisso de todos e especialmente dos encarregados de educação. Nas palavras de Alarcão (2001: 26), uma escola só pode ser reflexiva quando “envolve todos na construção do clima de escola, na definição e realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa”.

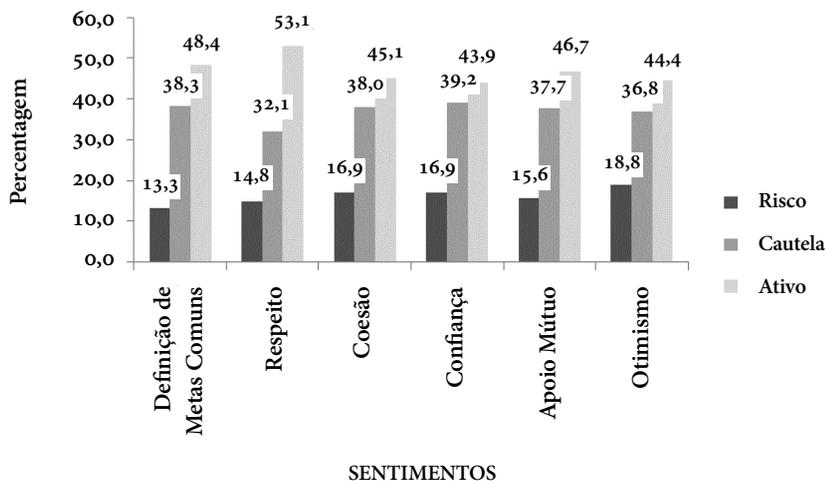
O nível Risco na dimensão Circulação da Informação (8,4%) implicará, porventura, a não divulgação da missão, da visão, dos objetivos e das metas de desempenho da escola. A comunicação entre os diversos membros da escola permite criar, divulgar e receber conhecimento, organizar processos, orientar a construção de estratégias e a prossecução do trabalho colaborativo, o qual, por sua vez, transmite maior segurança acerca da concretização das mudanças (Schechter, 2008).

A dimensão Tolerância do Erro, cujo nível de Risco atinge 9,2%, poderá significar intolerância face aos insucessos, provocando receios naqueles indivíduos que pretendam tentar o exercício de novas práticas e experiências. São necessários incentivos, para que os membros da escola prefiram arriscar o fracasso à inatividade. Para Goddard *et al.* (2004), isto gera inovação, enriquecimento do património de conhecimento, mas também um sentimento de eficácia na realização do trabalho.

Finalmente, o nível Risco na dimensão Orientação para os Resultados (7,5%) poderá indicar que a escola ainda não reconheceu que a sua principal função é produzir resultados individuais e coletivos. Um dos seus desafios reside em assumir como centro da sua ação, o aluno. Este desiderato exige uma mudança cultural, baseada no trabalho de equipa, em que todos os elementos da escola trabalhem no sentido da obtenção de resultados gradualmente melhorados, cimentados numa consciência coletiva e num sentido de responsabilidade individual (Alarcão, 2001; Bausmith e Berry, 2011).

Para o domínio Sentimentos estão em Risco entre 13,3% e 18,8% das escolas, para as dimensões Definição de Metas Comuns e Otimismo, respetivamente. Entre 44,4% (dimensão Otimismo) e 53,1% (dimensão Respeito) das escolas pertencem ao nível de classificação mais elevada (Ativo). Verifica-se que no mínimo 32,1% das escolas, para a dimensão

Figura 2. Dimensões do domínio Sentimentos



Respeito, e no máximo 39,2% das escolas, para a dimensão Confiança, se classificam ao nível Cautela.

A discussão do nível Risco da dimensão Definição de Metas Comuns (13,3%) pode colocar-se em paralelo com os fundamentos apresentados para a dimensão Trabalho em Equipa, visto que ambas se implicam mutuamente. Neste sentido, Alarcão (2001: 26) refere que “da visão sobre a própria escola deriva o seu projeto, que conta com o empenho de cada um porque foi interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros”. Por outro lado, o desenvolvimento de metas comuns promove também a implementação de novas formas de realização do trabalho, porque exige discussão e aceitação de perspetivas diversificadas sobre os assuntos em análise (Bausmith e Berry, 2011; Silins *et al.*, 2002).

O nível de Risco na dimensão Respeito (14,8%) pressupõe que parte dos membros da organização escolar não pratica ainda os conceitos básicos para trabalhar em comunidade, apresentando défices ao nível da convivência alicerçada em princípios de lealdade, honestidade, transparência e dignidade (Leithwood *et al.*, 1998). Parece ser possível admitir que este défice corra ainda o risco de ser transmitido pelos professores aos alunos. Para melhorar esta situação de risco, é importante incentivar as interações constantes entre os membros da escola, a fim de se promover uma redefinição das suas atitudes e dos valores subjacentes.

A dimensão Coesão apresenta um nível de Risco (16,9%) que poderá apontar que as escolas, no domínio dos Sentimentos, ainda não sedimentaram o trabalho colegial. O benefício que advém deste método de trabalho é fundamental ao alinhamento dos processos na organização: o esforço e o trabalho a realizar segue um sentido comum, o envolvimento é comungado por todos, os valores são partilhados e os compromissos são assumidos pela equipa, tendo em mira projetos comuns e sucessos partilhados, conseguidos através de uma dimensão coletiva humanizadora do trabalho (Senge *et al.*, 2000).

O mesmo valor do nível de Risco na dimensão Confiança (16,9%) sugere que parte dos inquiridos ainda não acredita que a escola possa constituir-se como comunidade de aprendizagem baseada no apoio, na honestidade e na integridade pessoal, dando assim lugar a um clima de escola onde se convive quotidianamente com desconfiança. Tal situação implica que o trabalho partilhado, necessário ao desenvolvimento do conhecimento organizacional, se poderá encontrar ameaçado. Uma forma de inverter este nível de Risco passa, como sugerem Silins *et al.* (2002) e Bausmith e Berry (2011), pela promoção de um clima cooperativo de confiança pelas lideranças, assegurando aos membros da escola liberdade para experimentar e tomar iniciativas autónomas para enriquecimento das suas competências.

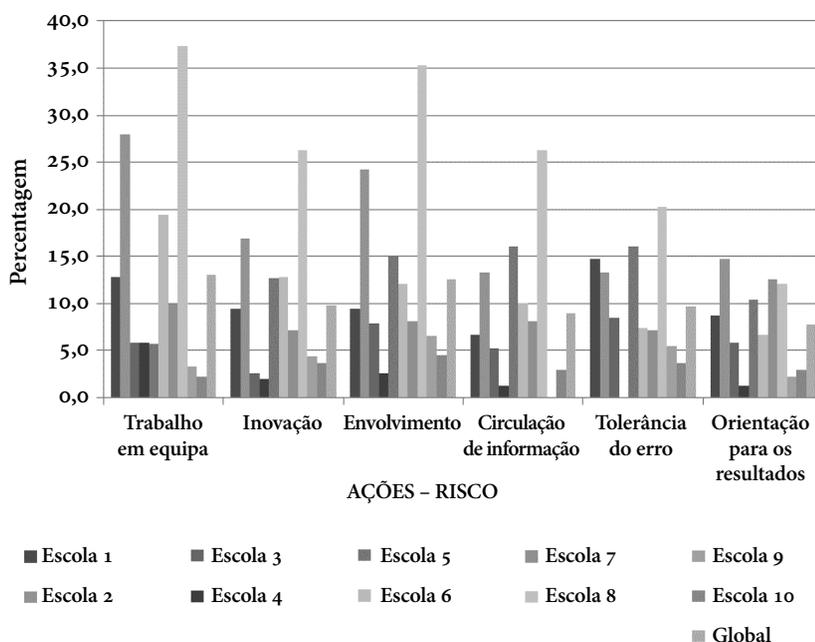
O nível de Risco da dimensão Apoio Mútuo (15,6%) explica-se possivelmente pela indisponibilidade das pessoas para a mudança que tal sentimento exige nas relações de convivência profissional. Colocam-se de parte sentimentos como a simpatia, a consideração ou a amizade. Esta perspectiva social e ética do exercício profissional tem de ser sustentada por um ambiente interativo e colegial, em que os elementos da escola desenvolvam climas amigáveis promotores de satisfação pessoal e profissional (Giles e Hargreaves, 2006; Silins e Mulford, 2004).

Finalmente, o nível de Risco na dimensão Otimismo (18,8%) não surpreende. A falta de esperança e de confiança, a descrença e a falta de reconhecimento social no trabalho docente e nos recursos humanos que trabalham nas escolas poderão justificar este nível elevado. A fim de contrariar esta tendência, sugere-se uma ação maciça na motivação dos professores, que garantam o seu compromisso com a escola, onde eles próprios e os seus alunos partilhem experiências de trabalhadores e aprendentes, simultaneamente integrados numa comunidade de aprendizagem (Vescio *et al.*, 2008).

4.2 Comparação de cada Escola com as Médias Globais

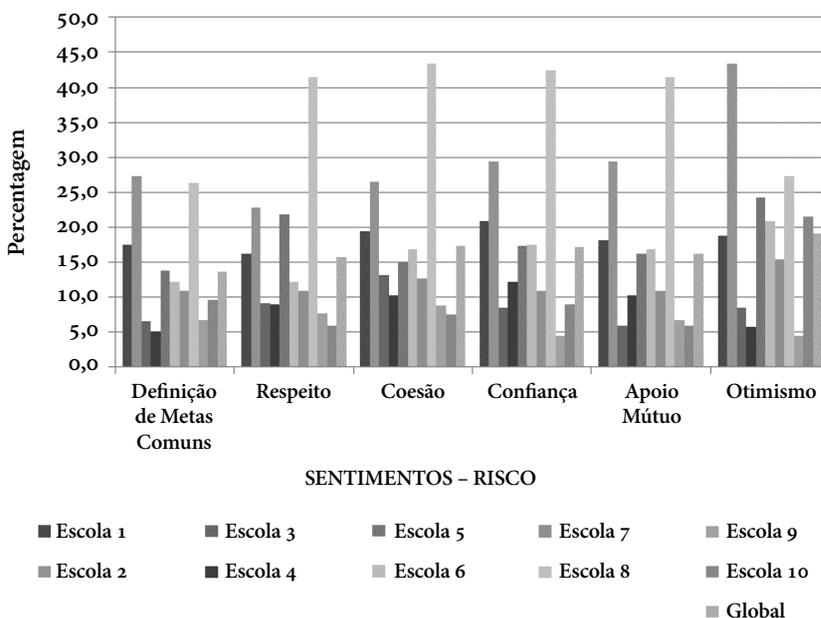
A análise apresentada na secção anterior pode ser também realizada para cada uma das escolas individualmente. Saliente-se, no entanto, que os resultados de cada escola não podem ser interpretados isoladamente. Para que tenham significado, os resultados necessitam de ser comparados com escolas de referência (*benchmarks*) ou com médias nacionais, regionais ou, neste caso, locais.

Figura 3. Comparação de cada escola com o global para o nível Risco (Ações)



As Figuras 3 e 4 exibem uma comparação dos resultados obtidos por cada escola com os resultados globais, para cada uma das dimensões dos domínios Ações e Sentimentos, respetivamente, que estão no nível Risco. A análise das figuras permite verificar, por exemplo, que as escolas 2, 5, 6 e 8 apresentam consistentemente, em várias dimensões dos domínios Ações e Sentimentos, resultados acima das médias globais. A partir desta informação, estas escolas poderiam, assim, conceber planos de intervenção que visassem a redução dos níveis de Risco nas respetivas dimensões. Note-se que pode ser conduzida uma análise semelhante para os níveis de Cautela e Ativo.

Figura 4. Comparação de cada escola com o global para o nível Risco (Sentimentos)



REFLEXÕES FINAIS

Este estudo avaliou, de forma exploratória, as propriedades psicométricas de um instrumento destinado a aferir os níveis de OA das escolas públicas portuguesas. Os resultados indicam que a versão portuguesa do instrumento SSP-LO, quando administrada aos docentes e técnicos superiores do ensino básico e secundário do concelho de Viseu, possui uma fiabilidade excelente (α de Cronbach = 0,956 e 0,964) e uma validade fatorial (a AFE e a AFC realizadas suportam a estrutural original de dois fatores) e concorrencial (suportada por coeficientes de correlação e testes de hipótese) adequada. É interessante relevar que estes resultados foram muito semelhantes aos obtidos por Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007) em escolas dos EUA, fornecendo uma corroboração adicional sobre a pertinência do modelo de escola como OA. Este trabalho perfila-se, assim, como uma prossecução dos esforços de avaliação da validade e fiabilidade do instrumento SSP-LO encetados por Bowen *et al.* (2006) e Bowen *et al.* (2007).

Existem outros estudos que também propuseram instrumentos para aferir os níveis de OA no contexto escolar do ensino básico e secundário (Lee *et al.*, 2011; Schechter, 2008; Silins *et al.*, 2002). Os seus resultados não

são comparáveis com os que são aqui apresentados, dado que os objetivos, modelos e constructos subjacentes são diferentes. Contudo, este trabalho fornece evidência de que o paradigma das escolas como OA pode também ser aplicado em outros contextos culturais que não os tradicionalmente descritos na literatura, nomeadamente o português.

A investigação aqui apresentada constitui um dos primeiros relatos publicados sobre a aplicação de um instrumento para aferir o nível de OA em escolas portuguesas do ensino básico e secundário. Com efeito, a literatura educacional portuguesa tem abordado até à data o paradigma das OA numa ótica conceptual (e.g., Alarcão, 2001) ou numa ótica do desenvolvimento profissional e formação de professores (e.g., Alarcão, 2005), faltando o estudo deste paradigma no seu sentido mais lato – a escola no seu todo enquanto conjunto de pessoas, processos e estruturas. Espera-se, assim, que este estudo contribua para colmatar uma lacuna existente na literatura, demonstrando como um instrumento de avaliação do nível de aprendizagem organizacional pode ser utilizado para diagnosticar debilidades nos processos e estruturas das escolas. As escolas públicas básicas e secundárias do concelho de Viseu podem utilizar os resultados aqui descritos para informar a elaboração de planos que visem criar um clima promotor da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e das escolas como um todo.

Os resultados deste estudo devem ser interpretados à luz de algumas limitações. Uma limitação prende-se com a amostra utilizada. A sua dimensão é reduzida a nível nacional e circunscrita, por razões de conveniência, apenas ao concelho de Viseu. Por outro lado, excluíram-se da amostra alguns funcionários das escolas, nomeadamente os assistentes operacionais e assistentes técnicos. A implicação desta limitação refletiu-se na impossibilidade de generalização dos resultados deste estudo para a população das escolas portuguesas.

Poder-se-á igualmente questionar a fiabilidade e validade da versão portuguesa do instrumento SSP-LO, uma vez que o contexto escolar norte-americano é distinto do nosso contexto. A este respeito importa salientar que a evidência empírica recente sugere que o paradigma das escolas enquanto OA não é significativamente influenciado por variáveis culturais. Por exemplo, Lee *et al.* (2011) aplicaram com sucesso este paradigma, que é originário de culturas individualistas do Ocidente, à cultura oriental (confuciana) chinesa. De qualquer modo, é necessário ter presente, tal como advertem van de Vijver e Hambleton (1996), que a fiabilidade e a validade de um instrumento não podem ser automaticamente trasladadas de um contexto cultural para outro, devendo ser comprovadas na nova população.

Apesar destas limitações, os resultados são encorajadores para replicar o estudo numa amostra mais representativa, de maior dimensão e heterogeneidade, dos membros das escolas públicas básicas e secundárias portuguesas. Uma outra forma de dar continuidade a este trabalho seria a realização de uma investigação-ação junto das escolas do concelho de Viseu, onde seriam divulgados os resultados para análise e discussão, elaborados planos para melhorar os domínios e dimensões julgados necessários, implementados os processos de mudança das práticas organizacionais e escolares e monitorizados periodicamente os resultados obtidos. Estudos futuros poderiam também determinar o efeito do modelo de OA nos resultados escolares dos alunos.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bausmith, J. & Berry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness. *Educational Researcher*, 40 (4), 175-178.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bowen, G.; Rose, R., & Ware, W. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29 (1), 97-104.
- Bowen, G.; Ware, W.; Rose, R., & Powers, J. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29 (4), 199-208.
- Browne, M. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21 (2), 230-258.
- Flora, D. & Curran, P. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9 (4), 466-491.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organisations and professional learning communities during standardised reform. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 124-156.
- Goddard, R.; Hoy, W., & Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55.

- Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Lee, J.; Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27 (5), 820-830.
- Leithwood, K.; Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34 (2), 243-276.
- Nóvoa, A. (2009). *Os professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: Its meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 155-186.
- Senge, P.; Cambren-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that Learn*. New York: Doubleday.
- Silins, H.; Mulford, W., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- van de Vijver, F. & Hambleton, R. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1 (2), 89-99.
- Vescio, V.; Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- Webber, K. & Bowen, G. (2011). *Factor Structure of the School Success Profile Learning Organization (SSP-LO) Measure*. Manuscrito não publicado, University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill.

ABSTRACT: The paradigm of learning organizations has been the subject of growing attention, but few studies investigate its practical application to the processes and structures of schools. Thus, instruments are needed that can measure the levels of organizational learning in schools, enabling the planning of interventions for improvement. This article examines in an exploratory way the reliability and validity of the Portuguese version of an instrument to assess schools as learning organizations. It also describes the results of its application to teachers and senior staff (n=1266) of public schools in Viseu county. The analyses indicate that the psychometric properties of the adapted instrument are identical to the original instrument, which is promising. Although the type of sample used prevents the generalization of results, this work is one of the first applications of an instrument for measuring the level of organizational learning of primary and secondary Portuguese schools. Principals and teachers of these schools can use the results to create a school climate more conducive to improving their teaching and learning processes.

KEYWORDS: learning organizations, public schools, evaluation, improvement.

PROFESSORES E CONTEXTOS DE TRABALHO: TRAÇOS DA AÇÃO DOCENTE NA TRANSIÇÃO PARA UM NOVO MODELO DE GESTÃO

*Ana Maria Raposo**

*José Matias Alves***

RESUMO: Tomando como referência quatro culturas profissionais, procurámos compreender como se tece a ação docente num departamento de línguas de uma escola pública. Optámos por uma metodologia centrada num estudo de caso, numa abordagem naturalista, essencialmente qualitativa. Procurámos, no espaço de reflexão conjunta de um grupo de focalização, investigar como trabalham os professores, o que pensam sobre a cultura de escola e o impacto que esta exerce nos seus contextos de trabalho. Para obtermos diferentes visões da realidade estudada, entrevistámos as lideranças intermédias e a equipa de gestão e procedemos à triangulação dos dados obtidos. Constatámos que as pressões da performatividade não estão a produzir melhorias visíveis na qualidade dos processos e resultados do ensino. O individualismo e a balcanização intensificam-se, enquanto a colaboração e a colegialidade decretada são (re)interpretadas pelos professores, num esforço de adequação aos novos cenários da escola. Concluimos que a mudança só será eficaz se implicar os atores em processos colaborativos espontâneos, capazes de reforçar a criatividade e a identidade profissional dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: culturas profissionais, cultura de escola, performatividade, identidade profissional, mal-estar docente.

* Professora do grupo 330. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa (abraposo@sapo.pt).

** Professor associado convidado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (jalves@porto.ucp.pt).

Os professores são um produto das escolas onde trabalham, e são também, simultaneamente, produtores dos seus próprios contextos de trabalho. As mudanças que se prendem com as agendas pós-modernas, as rápidas transformações sociais e as recentes políticas educativas estão a mudar as escolas. Os contextos de trabalho dos professores são atualmente marcados por um excesso de normas, dilemas e paradoxos que dificultam e condicionam a sua ação e suscitam sentimentos de impotência, ineficácia e desencanto perante a profissão. No entanto, há nas escolas um enorme potencial de conhecimento, experiência e saber acumulado que passa despercebido. Há quem trabalhe muito bem nas nossas escolas. Há quem consiga, apesar de tudo, encontrar alento e motivação para prosseguir nesta missão quase impossível de ser professor.

Não se pode negar que houve algumas mudanças positivas na escola pública. Trabalha-se hoje melhor que há dez anos. Criaram-se percursos alternativos, prestam-se contas, monitorizam-se resultados, identificam-se pontos de melhoria. Aumentaram as taxas de sucesso, diminuíram as de abandono¹. Contudo, paradoxalmente, muito pouco mudou na forma de ensinar e fazer aprender. As portas das salas de aula das nossas escolas continuam fechadas, os professores parecem não encontrar motivos para as querer abrir. Ensinar continua a ser um trabalho solitário e de risco.

Um estudo de natureza etnográfica, desenvolvido em 2011 numa escola secundária pública, visa perceber como os professores agem e interagem neste contexto de mudança, como respondem às pressões da performatividade, como se adaptam às exigências de um sistema fortemente centralizado, aos apelos de uniformização e aos novos poderes atribuídos à gestão. Através do olhar do investigador participante procurámos analisar as interações entre as culturas profissionais dos professores e a cultura de escola, os modos de trabalho docente, as práticas de liderança, a relação entre os docentes e a hierarquia escolar no quadro de uma mudança morfológica do modelo de gestão decretado em 2008.

1. A (RE)CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONALISMO DOCENTE

A partir dos anos 80, o conhecimento profissional docente tem vindo a revelar-se como uma área de investigação importante, reforçada pela intensificação do movimento de profissionalização do ensino e pela necessidade

¹ No entanto, estas melhorias são, por vezes, meramente formais e outras vezes aparentes.

de construir um repertório dos saberes necessários à reconfiguração da profissionalidade docente. Segundo Roldão (2008), para produzir estratégias e políticas de formação mais eficazes, é preciso reconceptualizar a própria noção de ensinar. Para a autora, o que distingue a função docente é o *saber ensinar como atividade transitiva*, que se traduz na competência *de fazer com que alguém aprenda alguma coisa* (*idem*, 2005). É, portanto, face à função de ensinar como capacidade de fazer chegar o saber a alguém, que é necessário definir o saber específico do professor.

A importância dos professores no início deste século é reconhecida pelas agendas políticas internacionais. O diagnóstico de *Teachers Matter* (2005) relativamente ao desenvolvimento do conhecimento e das competências dos professores identifica uma preocupação generalizada: o déficit de “qualidade”. Consta-se que há poucos professores com conhecimentos e competências adequadas às necessidades das escolas, apontando para uma desarticulação entre a formação de professores, o seu desenvolvimento profissional e os níveis de proficiência que as escolas reclamam para poderem responder eficazmente aos serviços que prestam (p. 4). Um estudo recente sobre desenvolvimento profissional (Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg, 2009) aponta exatamente para este desencontro entre a oferta e a procura. Apesar de abundante, a formação disponível parece não ter o impacto desejado na prática letiva e na melhoria das escolas. As conclusões revelam:

Uma visão limitada do desenvolvimento profissional, destacando-se mais uma visão individual do que um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Sentimentos de impotência e desmotivação (...) sobretudo associados à falta de apoio, à natureza obrigatória da formação e às condições de trabalho limitadoras, (...) falta de oportunidades relevantes de formação contínua e desenvolvimento profissional, ausência de impacto da formação contínua na prática (...) prevalecendo uma lógica mais instrumental e burocrática. (p. 46)

O problema parece residir na dificuldade em superar a matriz da oferta formativa, tendencialmente centrada na dimensão técnica de aplicação da teoria à prática, que concebe o professor como um executante, arreado dos contextos organizacionais onde o ensino acontece. No fundo, trata-se de admitir que o modelo da *gramática organizacional* da escola de massas, centrado na tríade professor-turma-sala de aula, que já não funciona para os alunos, também não pode funcionar para os professores. A solução parece estar na construção de novos modos de socialização profissional, associando

estrategicamente a formação de professores a novas formas de organização do trabalho nas escolas (Canário, 1988 e Marcelo, 2009), e na adoção de um *profissionalismo interativo* (Fullan e Hargreaves, 2001), centrado na valorização de qualidades humanas e nas relações que as pessoas estabelecem nos seus contextos de trabalho, baseado na experimentação de novas abordagens, na busca de rumos mais promissores e na redefinição de novas estruturas.

A literatura sobre desenvolvimento profissional destaca uma mudança de paradigma: da visão inicial do conhecimento como algo exterior ao professor, passa-se ao reconhecimento do valor dos saberes que o professor constrói a partir da sua atividade docente (Day, Lieberman, Sachs, Cochran-Smith & Lytle, 1999). Emerge a ideia do professor como investigador, gerador de conhecimento, resultante das suas experiências e reflexões, capaz de gerir a sua própria formação (Perrenoud, 2000). O professor surge como um profissional que produz saberes e competências profissionais². É do domínio dessas competências para agir no exercício da sua profissão, quer individual, quer coletivamente, que advém o reconhecimento da especificidade da função de ensinar.

2. CULTURA DE ESCOLA: VER PARA MUDAR

Nas últimas décadas, a investigação sobre a eficácia das escolas veio dar mais visibilidade à cultura de escola e às culturas profissionais dos professores. Procurando refutar a ideia de que o meio familiar dos alunos era o fator que mais influenciava os seus resultados (Coleman, 1966), vários estudos demonstram que há escolas que fazem a diferença (Rutter, 1979). Uma outra corrente de investigação centrada na melhoria das escolas veio também, a partir dos anos 80, reforçar a importância da cultura de escola nos processos que promovem a aprendizagem e conduzem à mudança. A cultura de escola é influenciada por diversos fatores: o contexto externo; a sua dimensão; os níveis de ensino que ministra; os departamentos e grupos que integra; a formação académica dos professores e a mistura social dos alunos.

Segundo Stoll (1999), a cultura de escola é um dos conceitos mais complexos em educação, mas é também um dos mais importantes porque pode sustentar ou dificultar tentativas de melhoria. Para David Hargreaves (1999), a cultura funciona como uma lente, através da qual se vê o mundo. Na sua essência, ela define a realidade para todos os que trabalham numa organização social. Cada escola tem a sua e, por isso, a cultura de escola é

² Este conceito é mais uma possibilidade e uma exigência dos contextos educativos do que uma assunção generalizada dos profissionais.

única. De uma forma simples, Deal e Kennedy (1983) definem-na como “a forma como aqui fazemos as coisas”. Para Morgan (1997) cultura tem a ver com o modo de funcionamento espontâneo das organizações: “how organizations work when no one is looking”. Schein (1985), um especialista em cultura organizacional, define cultura como “o nível mais profundo de ideias e crenças básicas, partilhadas pelos membros de uma organização, que operam inconscientemente e que definem, de uma forma assumida, a visão da própria organização e do seu ambiente” (p. 6).

O papel da liderança na cultura de escola é fundamental. Para Nias (1989) e Schein (1985), os líderes são os fundadores da cultura de escola. É da sua responsabilidade mudar a cultura, instituindo novos valores e crenças. Parece ser consensual que um bom entendimento da cultura de escola é um pré-requisito fundamental para a mudança, porque esta terá de vir de dentro da própria escola, onde se tece a teia de valores, crenças, normas, emoções, de relações sociais e de poder que dão forma à cultura de escola.

3. AS CULTURAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: A PERSPETIVA DE ANDY HARGREAVES

Andy Hargreaves (1992: 217) define culturas profissionais como “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. Em *Changing Teachers, Changing Times* (1994), um livro de referência sobre a escola num mundo pós-moderno, em permanente mudança, Hargreaves identificou quatro padrões de interação social que descrevem o modo de agir dos professores nos seus contextos de trabalho: individualismo, colaboração, colegialidade e balcanização.

É consensual entre os autores que se dedicaram ao estudo de culturas profissionais que o isolamento é uma presença contínua e alargada na cultura do ensino. Os professores, na sua maioria, continuam a ensinar “a sós, por trás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (Hargreaves, 1998: 187). Se por um lado esta forma de trabalhar é normalmente vista como “uma medida bem-vinda de privacidade, uma proteção em relação a interferências exteriores (...) e a atribuições de culpa e críticas”, por outro lado, “estanca fontes potenciais de elogio e de apoio” (*idem*). O isolamento impede o reconhecimento do mérito, o *feedback* positivo, a divulgação e celebração de boas práticas. O autor argumenta que os professores parecem ser fortemente motivados pela satisfação de

trabalhar com crianças e pela ética do cuidado, não apenas confinada à sala de aula, mas também nas relações entre pares. Estas recompensas parecem ser fundamentais para a manutenção do sentido de individualidade, valor e mérito profissional. Hargreaves propõe uma reinterpretação do individualismo, tal como tem sido estudado por outros autores, afirmando que as suas alegadas fraquezas não estão provadas. O autor identifica e revaloriza aspetos particulares desta cultura profissional relacionados com o potencial criativo da individualidade no ensino.

Hargreaves (1998) recorre a cinco elementos para caracterizar as relações de trabalho dos professores em culturas de colaboração. Assim, as interações que se estabelecem quando os professores colaboram são: *espontâneas; voluntárias; orientadas para o desenvolvimento; difundidas no tempo e no espaço*. Segundo o autor, a colaboração parece ter-se tornado numa espécie de metaparadigma para integrar a ação, a planificação, a cultura, o desenvolvimento, a organização e a própria investigação no ensino. Contudo, há uma contradição evidente entre a apologia da colaboração e o peso das medidas que impõem uma avaliação individual dos professores e promovem a competição para a promoção na carreira. A cultura colaborativa é difícil de conciliar com a cultura da maioria das nossas escolas. A reduzida autonomia, a forte carga burocrática e a intensificação do trabalho docente são fatores que deixam pouco espaço para a evolução desta cultura profissional.

A par da colaboração, a colegialidade surge na literatura sobre ciências da educação como impulsionadora da mudança. Ambas estimulam a partilha e o desenvolvimento de competências e fazem com que os professores aprendam uns com os outros, indo além da reflexão individual. Está provado que a partilha e a confiança geradas pela colegialidade conduzem a uma maior apetência para a experimentação, para correr riscos e para um maior empenho dos professores num aperfeiçoamento contínuo (Lieberman e Miller, 1992).

As relações colegiais produtivas são também consideradas um pré-requisito para o desenvolvimento curricular eficaz, na medida em que este depende da planificação conjunta realizada pelos professores, adaptando a cada escola as diretivas centrais. Hargreaves atribui o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular à incapacidade para construir e manter relações colegiais de trabalho. Em suma, as vantagens da colegialidade e da colaboração para a saúde e eficácia organizacional são inúmeras e amplamente apregoadas.

No entanto, se procurarmos analisar o que diz a investigação sobre práticas colegiais e colaborativas geradoras de mudança, constata-se que os

resultados não são animadores. As esperanças iniciais depositadas nas culturas colegiais e colaborativas entre os professores têm vindo a ser questionadas pelos resultados de vários estudos (Little, 1990; Leithwood e Jantszi, 1990; Lieberman, 1992). A colegialidade parece não ser afinal a varinha mágica para a mudança. As culturas colegiais e colaborativas têm uma expressão reduzida no desenvolvimento profissional porque as relações colegiais são escassas, ficando-se mais pelos contactos breves e informais, evitando a sala de aula e a reflexão sobre práticas letivas. As estruturas fortemente burocráticas dos sistemas de ensino não favorecem a emergência de práticas colegiais e colaborativas espontâneas, contribuindo antes para enfraquecer iniciativas deste tipo, através de uma colegialidade mandatada. Hargreaves (1998:253) alerta para as consequências da colegialidade artificial: a inflexibilidade e a ineficiência. Em primeiro lugar, a ação decretada tende a ser mal recebida por quem tem de a executar, sobretudo quando não se vislumbram os benefícios do trabalho imposto. A colegialidade artificial “atrasa, distrai e menospreza os professores”. Em segundo lugar, a colegialidade artificial “esmaga o profissionalismo” e faz com que os esforços e as energias dos professores se desviem, para fazer cumprir exigências administrativas inflexíveis e desadequadas aos seus contextos de trabalho. Segundo o autor, só será possível reduzir os efeitos nefastos da colegialidade forçada concedendo aos professores maiores responsabilidades na conceção, implementação e gestão do currículo, dando-lhes a flexibilidade necessária para que possam trabalhar em comum e ajustar os programas aos cenários específicos das suas escolas.

A balcanização é uma cultura que divide e separa os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários dentro da própria escola. A forma balcanizada é definida, tal como as outras anteriormente analisadas, por padrões particulares de interação entre docentes, situações em que os professores trabalham em pequenos subgrupos dentro da comunidade escolar, por exemplo os departamentos ou os grupos disciplinares. As configurações que estas formas de associação por vezes assumem e os seus efeitos podem ter consequências negativas para os alunos e para os professores. Nas suas formas mais características, as culturas balcanizadas têm quatro características adicionais: *permeabilidade baixa; permanência elevada; identificação pessoal; compleição política* (Hargreaves, 1998). A balcanização é muito comum nas escolas secundárias, organizações mal preparadas para enfrentar os complexos desafios do mundo pós-moderno. Segundo Hargreaves, a balcanização estabelece “fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização” (p. 266), inibindo a aprendizagem organizacional e

a mudança educativa. As escolas balcanizadas não conseguem dar uma resposta eficaz às mudanças e necessidades da comunidade, não possuem os recursos humanos necessários para uma aprendizagem flexível dos alunos e não favorecem o crescimento profissional contínuo dos seus professores.

Hargreaves conclui que as escolas eficazes terão de ser capazes de construir relações internas e ligações que simultaneamente promovam a colegialidade e o individualismo. Parece um paradoxo, mas a cultura de escola deverá promover a aprendizagem em grupo ao mesmo tempo que preserva a individualidade, porque as escolas precisam de criatividade e imaginação para lidar com o desconhecido e resolver problemas.

Em síntese, o conhecimento da cultura de escola e das culturas profissionais dos professores facilita processos de mudança. E porque há práticas que se adequam melhor a determinados contextos do que a outros, a mudança eficaz terá de vir inevitavelmente de dentro da própria escola e terá de implicar os professores.

4. REFERENCIAL TEÓRICO PARA UM MODELO DE ANÁLISE

A escola tem a seu cargo a função social secular de ensinar/fazer aprender, a que têm sido progressivamente anexadas outras, que foi gradualmente incorporando e que lhe conferem um papel extremamente importante e simultaneamente complexo. Além de organizações sociais, as escolas são comunidades que partilham valores e que podem também organizar-se para aprender a ensinar melhor (Guerra, 2001). A escola deverá então ser entendida como uma entidade dinâmica e específica, o que resulta das suas características como entidade social, como comunidade e como organização. E porque a escola é um local onde se confrontam vozes, interesses e opiniões diversas, o seu estudo exige a adoção de uma análise multifocalizada, que permita captar a realidade organizacional, observando-a de diferentes ângulos, com várias lentes, porque a objetividade só se consegue pelas sucessivas triangulações de subjetividades.

Procurámos através de três abordagens teóricas observar e interpretar as dinâmicas de ação dos contextos de trabalho em que os professores se movem. Privilegámos a perspectiva burocrática, pela sua visão da escola como elemento de uma cadeia hierárquica, resultante de um “modelo organizacional decretado”; a perspectiva das relações-humanas, pela relevância que atribui à participação dos atores e às suas formas de comunicação; a perspectiva neo-institucional, pelo destaque que concede à força da tradição, das rotinas e dos símbolos dentro da instituição.

O quadro que se segue propõe uma matriz elaborada a partir das variáveis selecionadas, relacionando-as com metáforas, palavras e expressões-chave que emergem das racionalidades que elegemos para este estudo. O objetivo foi apoiar a leitura da ação dos atores na descoberta dos significados que as dinâmicas entre as culturas profissionais e a cultura de escola permitiram desocultar.

Quadro 1. Matriz do referencial teórico

Variáveis	BUROCRÁTICA	RELACIONAL	NEO-INSTITUCIONAL
ESTRUTURAS	<ul style="list-style-type: none"> • Formais • Hierárquicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexíveis 	<ul style="list-style-type: none"> • Debilmente articuladas • Simbólicas • Isomórficas
PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Centralizado • Autoridade/ poder 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado nos atores • Horizontalidade • Negociação/ consenso 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguidade • <i>Caixote do lixo</i> • <i>Hipocrisia</i>
LIDERANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritária • Centralizadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformacional • Democrática • Estilo ideográfico 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Laissez-faire</i> • Estilo nomotético
CULTURAS PROFISSIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Individualismo • Prof. funcionário 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> • Colegialidade
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Organização formal e normativa • <i>Fábrica</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade • <i>Campo de batalha</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Entidade que certifica saberes • Mimetismo (imitação) • Uniformização
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Decretado • Quantificável 	<ul style="list-style-type: none"> • Interativo/ partilhado • Supervisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimado por certificados/diplomas
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Eficácia e controlo sob a aparência da simulação 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa • Regulação 	<ul style="list-style-type: none"> • Hipervalorização • Controlo escasso • Fuga/simulacro
REFLEXÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de contas formal(izada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Escassa • Dissimulada • Lógica de confiança
INOVAÇÃO E MUDANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Decretada • Lógica de <i>Top/Down</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Espontânea • Cooperada • Partilha de boas práticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Descartada • Resistência passiva • <i>Faz de conta</i> • Poder <i>periférico</i> dos atores

5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O departamento de línguas de uma escola secundária numa cidade da Beira Interior constituiu o “caso” deste estudo. Optou-se por uma abordagem naturalista, essencialmente qualitativa. Elaboraram-se guiões para os instrumentos de registo, tentando adequá-los ao tipo de informação a recolher: as perceções e reflexões dos professores, da gestão intermédia e da gestão de topo sobre as duas variáveis principais: cultura de escola e culturas profissionais. Procuraram-se respostas para as seguintes questões de investigação: como se organiza a ação docente dentro do departamento? Que culturas profissionais prevalecem? Qual o impacto da cultura de escola na ação dos professores? Qual o papel das lideranças na ação docente? Que fatores condicionam processos colaborativos no departamento/escola?

A estratégia central da investigação foi um *focus group* em que participaram oito professores do departamento³. Pretendeu-se promover uma discussão aberta sobre os temas em análise, auscultar opiniões e induzir uma reflexão sobre o trabalho docente, a cultura de escola e o papel das lideranças. Esta foi a técnica de recolha de dados que melhor captou o *clima* do contexto, através da qual se revelaram os comportamentos e os significados construídos pelos sujeitos. Para complementar a informação recolhida junto dos professores e confrontar os dados obtidos com outras visões da realidade estudada foram realizadas três entrevistas semiestruturadas a elementos do departamento que asseguram as funções de liderança intermédia. Por último, numa entrevista em painel ouviram-se também três elementos da equipa de gestão.

Procurámos, através deste dispositivo, captar os pontos de vista dos vários atores, construindo para isso categorias comuns que atravessaram os vários guiões, de modo a permitir a triangulação de dados. O processo de análise de conteúdo (Vala, 2009) processou-se da seguinte forma: leitura dos protocolos, recorte do texto em unidades de análise, inclusão das unidades nas respetivas categorias e subcategorias e associação das unidades de registo aos respetivos indicadores. Recorremos também à análise documental de atas do departamento, relatórios da avaliação externa (2007 e 2011) e de autoavaliação, à consulta de documentos estruturantes da escola: projeto educativo, projeto curricular, planos de atividades e ainda a algumas notas de um diário de campo.

³ Para além do *focus group*, a observação e a imersão da ação e o inerente *diário de bordo* foram recursos fundamentais para coletar e analisar dados.

Como nos diz Guerra (2002, 2003), “numa escola tudo fala” e “existem múltiplas visões e interpretações da realidade”. A investigação naturalista não procura uma realidade única; neste sentido, a atividade do investigador é uma atividade social, que não pode ser neutra. O recurso à triangulação permite “depurar os dados, conferir-lhes maior qualidade e valor” e tem como objetivo a procura da verdade, mas não necessariamente uma verdade única. Conscientes de que a dupla condição de observador e participante coloca o investigador numa situação de equilíbrio precário, sentimo-nos, por um lado, na obrigação de não expor demasiado uma área “secreta” a que nos foi facultado acesso, mas tivemos também a preocupação de mostrar fielmente o que os dados revelaram. Assim, este olhar que nos propusemos lançar sobre a escola, será sempre marcado pela nossa visão pessoal porque a realidade não existe de forma independente do sujeito, não existe sem a experiência, o conhecimento, a visão, a mediação do sujeito.

6. RESULTADOS

Como se organiza a ação docente

A incursão pelas práticas e lógicas de ação deste departamento teve como objetivo perceber como se organiza o trabalho docente dentro de quatro subcategorias: planificação, realização, avaliação e reflexão. Constatou-se que as teias que tecem a ação docente são claramente marcadas pelos condicionalismos de uma face dupla bem visível na organização: a burocrática e a neo-institucional, fazendo lembrar a metáfora da *organização díptica* cunhada por Licínio Lima (1992).

A planificação da ação inscreve-se em rotinas profissionais burocráticas preestabelecidas, com pouco impacto sobre os alunos, descartando os documentos estruturantes da escola, aos quais os professores não reconhecem benefícios para orientar a sua ação em termos pedagógicos, conferindo-lhes antes um valor simbólico. Os professores trabalham de forma isolada, camuflada por um trabalho de subgrupo, inscrito numa lógica de colegialidade forçada, que funciona um pouco ao sabor da vontade e disponibilidade de cada um, num sistema desconexo e debilmente articulado, típico da racionalidade neo-institucional. O contexto é também marcado por uma forte carga burocrática, que tem vindo a intensificar-se, causadora de sentimentos de asfixia e desgaste, a que os professores dão repetidamente expressão.

A partilha de materiais é uma realidade em subgrupos delimitados e parece basear-se mais numa lógica relacional, em afinidades e relações de confiança, do que numa lógica profissional de coordenação pedagógica de partilha de recursos. Esta confiança sofreu, segundo alguns professores, um certo revés com o exacerbar do individualismo que a avaliação do desempenho docente arrastou consigo, deixando marcas visíveis na cultura de escola. No entanto, os professores reconhecem alguma evolução na organização do trabalho de subgrupo nos últimos anos, assinalando uma regulação positiva da sua ação, que permite aferir a progressão no desenvolvimento do currículo e uniformizar critérios e instrumentos de avaliação. Por imposição da gestão de topo, esta necessidade de maior articulação inscreve-se numa política de uniformização⁴, bem desenvolvida e disciplinada pela gestão intermédia, que exerce algum controlo sobre os professores. Este controlo é, no entanto, gerido com a ambiguidade a que obriga o vínculo com os pares. Segundo a equipa de gestão, as estruturas intermédias sabem habilmente dosear a proteção e o controlo dos professores, numa lógica de discricção interna, confiança e boa-fé, típica das dinâmicas de ação que caracterizam o lado neo-institucional das organizações.

Quando solicitados a refletir sobre a sua ação, os professores são bastante críticos, o que é revelador da sua capacidade de análise dos seus próprios processos e resultados. No entanto, é também visível a naturalização de práticas, a resistência à mudança, paradoxalmente verbalizada e claramente explicitada: as justificações para o insucesso são sempre as mesmas; não se propõem soluções inovadoras; depois de muitos anos de serviço já não há mais nada para aprender. No departamento a reflexão sobre os resultados dos alunos é claramente uma prática instituída. Contudo, parece não produzir alterações significativas nas práticas pedagógicas ou na reconfiguração da ação. As estratégias para superar dificuldades são vagas e passam apenas pelo reforço dos apoios educativos. Neste contexto, é visível a incapacidade do departamento como estrutura pedagógica na sustentação da ação docente e no apoio aos professores que se debatem com o insucesso, deixando-os carregar sozinhos esse peso, que resulta em sentimentos de impotência e solidão profissional verbalizados no *focus group*.

4 A política de uniformização desenvolve-se em vários planos e palcos: no plano central, as orientações curriculares e avaliativas acentuam o seu valor intrínseco; no plano local e nos vários palcos dos departamentos e grupos, esta orientação é replicada também como forma de desresponsabilização face à heterogeneidade discente que exigiria respostas diferenciadas.

A expressão “plano curricular do Estado” é usada com ironia para explicar a inconsistência das práticas de adequação ao perfil dos alunos, supostamente efetuada no plano curricular de turma. Este documento obedece a um perfil normalizado e foi imposto pela equipa de gestão de modo a promover a articulação de atividades e a interdisciplinaridade e prestar contas do trabalho desenvolvido a nível do conselho de turma. Os professores não reconhecem a utilidade deste plano, que veem como mais um papel a aumentar a carga burocrática, quando se lhes pede que trabalhem para os resultados dos exames nacionais.

Confrontados com a imposição de metas ambiciosas, tanto pela tutela, com o sistema centralizado de exames nacionais, como pela própria equipa de gestão, a quem interessa apresentar bons resultados na avaliação externa e nos *rankings*, os professores confessam que há uma tendência para “inflacionar” as notas, que os leva a “aldrabar”, a “baixar a bitola”, a atribuir umas classificações “verdadeiras” e outras “mais ou menos” ou ainda a “mascarar as notas”. Entre a ordem burocrática da prescrição de resultados para atingir objetivos definidos e a pressão neo-institucional que obriga a escola a dar provas da sua eficácia, os professores simulam classificações para não serem “incomodados” ou mesmo para salvarem a sua imagem pública. Temos um exemplo elucidativo da *hipocrisia organizada* (Brunsson: 2006) que explica a incongruência entre o discurso, a decisão e a ação. A resistência à mudança está também na base deste jogo do faz-de-conta da avaliação. Os professores não querem admitir que a escola não é a mesma, que é preciso mudar as práticas, as relações professor-aluno, a didática e a avaliação. Os dados obtidos dizem que os professores não querem uma outra escola – ou, pelo menos, têm dificuldade em ver o sentido ou a necessidade de uma outra escola, querem sim, a sua velha escola de volta.

A reflexão sobre a autoavaliação de escola deixa transparecer alguma desconfiança na eficácia do processo e denuncia o facto de não produzir mudanças significativas. Os professores referem que as mudanças que “têm mais a ver com os professores, nomeadamente aquelas que têm que ver com as hierarquias e com os comandos, foram claramente camufladas”. Esta constatação é confirmada pela equipa da IGE, que tem dúvidas sobre a sustentabilidade do processo e aponta como debilidade da escola a ausência da implementação de ações de melhoria.

Relativamente à reflexão sobre a avaliação externa, a direção admite alguma surpresa face ao desejo da comunidade educativa de construir uma imagem pública significativamente positiva da escola, tendo esta vontade sido traduzida numa melhoria nos resultados escolares alcançados. Esta

imagem pode ser explicada pelo viés da autorrepresentação e pelo que Brunsson (2006) designa como *hipocrisia organizada*. De facto, parece ser difícil comprovar alguns destes resultados, de acordo com os dados que recolhemos. É também visível que a equipa de avaliação externa da IGE não se deixou totalmente convencer por uma certa encenação da realidade. A leitura dos relatórios de avaliação externa deixa ver que há uma ausência de respostas adequadas às debilidades identificadas.

As culturas profissionais no departamento

O individualismo é claramente identificado como uma das culturas que têm expressão no departamento. É possível identificar vários tipos de individualismo. O constrangido, que por várias razões empurra os professores para formas de trabalho solitárias: o tempo, o espaço e os níveis de ensino que lecionam. O estratégico, preferido por alguns professores como proteção ou resistência à avaliação do desempenho ou a imposições de formas de trabalho colegiais, que não são reconhecidas pelos professores como úteis. O eletivo, claramente preferido por alguns professores como forma de se demarcarem do grupo ou grupos, numa recusa explícita de alinhamento com as normas impostas e as regras decretadas, que interpretamos como uma tentativa de afirmação da identidade perdida e da individualidade única de cada professor.

A colegialidade compulsiva está também presente na cultura do departamento e faz parte da nova ordem imposta pela equipa de gestão para articular e uniformizar procedimentos. Os mecanismos normativos e coercivos da racionalidade neo-institucional manifestam-se nas imposições relativas à planificação, avaliação, produção de atas e guiões de reuniões, que devem supostamente regulamentar o trabalho de subgrupo. Recorrendo ao seu poder *periférico* (Caria, 2007), os professores recriam estas regras e adaptam-nas aos seus contextos, reconhecendo, no entanto, alguns benefícios da colegialidade.

A colaboração tem pouca expressão no departamento e, na nossa perspetiva de investigadores participantes, já teve bastante mais. A intensificação do trabalho na escola, a burocracia, a asfixia do tempo e, na perspetiva de alguns professores, a avaliação do desempenho docente são fatores que têm abafado esta cultura. O empréstimo e a partilha de materiais como forma de atenuar o trabalho de preparação são praticados entre professores com afinidades e formas de trabalhar similares. Contudo, há a noção e expressão de que este trabalho não é verdadeiramente colaborativo pois se baseia quando muito na troca e não na construção participada e parti-

lhada, faltando tempos e espaços de encontro e desenvolvimento profissional que em tempos já existiram.

A balcanização é visível no departamento e parece mesmo ser cultivada por determinados professores ou grupos que se demarcam, o que gera uma certa frustração nas estruturas intermédias, que não conseguem disciplinar a ordem colegial decretada. Verificou-se que o tamanho do grupo disciplinar influi nas relações de trabalho dos professores e quanto maior é o grupo maior parece ser a tendência para a balcanização.

O impacto da cultura organizacional da escola nas culturas profissionais dos professores

Na sessão de *focus group* o tom que marcou a sessão foi de crítica permanente ao controlo apertado do sistema burocrático centralizador. O mal-estar docente vivido na escola é visível nas subcategorias identificadas na análise de conteúdo: intensificação do trabalho docente; perda de identidade profissional; sentimentos de culpa e de medo. Em suma, o desencanto de uma profissão que deixou de fazer sentido para quem escolheu ensinar, e para o qual poderemos encontrar explicações no *transbordamento* (Nóvoa, 2007), na falência das promessas da escola num *tempo de incertezas* (Canário, 2008), ou na *tiranía da transformação permanente* (Barroso 2005: 176) com um constante apelo à mudança sem uma “coordenação integrada nem uma política global que lhe dê coerência” e que se traduz numa falta de apoio consistente ao trabalho pedagógico, na falta de formação profissional adequada aos problemas sentidos pelos professores e num descartar de responsabilidades do poder central.

Tomando como referência a configuração burocrática da escola para ler esta realidade, poderíamos salientar a imagem do “bom” professor que cumpre as normas e os regulamentos, que procura a todo o custo ir ao encontro das metas impostas e que muda de práticas e atitudes face à inovação decretada e à filosofia de que “no topo se inova e na base se executa” (Formosinho e Machado, 2007), a impessoalidade e a distância entre quem decide, a direção, e quem executa, os professores. Por outro lado, este quadro convoca também a lente neo-institucional. A ineficácia, a desconexão e o desnorde a que os professores dão expressão são prova das inconsistências dos campos organizacionais a que, com grande esforço, se vão adaptando, escudando-se na resistência passiva, no simulacro, recorrendo estrategicamente ao poder de recriar ou mesmo descartar as normas impostas.

O papel da liderança

A mudança de paradigma na gestão da escola (Dec.-Lei n.º 75/2008) teve repercussões na forma como os professores trabalham. Disciplinou-se o funcionamento dos subgrupos, uniformizaram-se procedimentos e documentos e intensificou-se a prestação de contas. Os professores preenchem grelhas, estatísticas e relatórios que lhes chegam via *mail*, peças novas da máquina burocrática, que permitem à direção manter um controle apertado sobre quem chega às metas desejadas; como se chega já não é tão relevante. As relações institucionais hierárquicas são marcadas pela centralidade do poder, demarcado pela direção quando assumiu funções. Os professores mostram-se insatisfeitos com a ausência de poder de decisão, o défice democrático e a verticalidade das reuniões de departamento, cuja função passou a ser transmitir normas. O impacto de um estilo algo *tóxico* de liderança (Alves, 2011) na cultura do departamento é contraproducente e balcaniza, em vez de estimular o envolvimento dos professores. Ainda assim, as dimensões humanas dos líderes são reconhecidas. A eficácia da equipa de gestão, apontada pela IGE como um dos pontos fortes da escola, não é contestada, embora se façam críticas pontuais. Reconhece-se o dinamismo da equipa. Está montado o cenário gerencialista propício à performatividade onde a cultura individualista e a insegurança profissional ganham terreno e a colaboração perde o pé.

O trabalho colaborativo

A cultura de partilha tem expressão significativa na escola, não tanto a nível do departamento, mas mais em torno da criação de projetos, o que se traduz em trabalho colaborativo espontâneo, impulsionado por alguns núcleos mais dinâmicos; mas há vozes muito críticas em relação aos projetos, vistos por alguns professores como “a montra” da escola para o exterior. Os professores reconhecem que o trabalho de projeto é uma tradição na escola e um incentivo à colaboração; no entanto, com alguma ironia, denunciam o exagero de projetos que levou a direção a regulamentar a participação dos professores, tentando disciplinar e impor limites na “corrida às evidências”. O tempo (dos professores e dos alunos) é claramente um fator impeditivo da cultura de colaboração e temos de lhe dar um significado relevante pela frequência com que é evocado, como um bem cada vez mais escasso na vida da escola. Nas intervenções do *focus group* a variável tempo aparece associada à asfixia, à descoordenação, ao formalismo, à burocracia e às relações interpares. Outros fatores de inibição da colaboração apontados são o desgaste e a desmotivação docente, a avaliação do desempenho e o individualismo.

Convocamos, para concluir, a imagem do icebergue (Herman,1970) que mostra um departamento dinâmico, com bons resultados, uma boa imagem institucional, inserido numa escola bem cotada nos *rankings* nacionais. Mas esta é a fotografia oficial, a ponta do icebergue, a fachada neo-institucional que esconde a realidade que os professores sentem e a que se acomodam. A parte submersa mostra uma outra realidade: um grupo de professores inquietos e desencantados, sujeitos às pressões da performatividade, indignados com as mudanças rápidas e conflituantes introduzidas nos seus contextos de trabalho. As reações a esta nova ordem resultam numa diminuição de práticas colaborativas, num acentuar do individualismo e numa persistente balcanização, agora porventura intensificada por uma certa competitividade veiculada pelo gerencialismo da prestação de contas e do controlo exercido pelo poder central, operado, qual correia de transmissão, pela direção e aceite por (quase) todos como um “destino” ou uma fatalidade. Os efeitos deste cenário têm repercussões significativas na cultura de escola e na qualidade dos serviços prestados.

7. CONCLUSÕES

O estudo revela a dificuldade dos professores em conciliar o que consideram ser um ensino de qualidade com um sistema cada vez mais apertado de prestação de contas, de regulação e monitorização de resultados. A pressão da performatividade (Lyotard, 1984) leva-os por caminhos que não escolheram e pede-lhes que façam concessões que não aprovam. Os exames, os testes intermédios, os *rankings*, os gráficos, a avaliação por pares, as reuniões de subgrupo, a análise pública da estatística, que expõe e nomeia, são as tecnologias desta performatividade, em que a ética do serviço é substituída pela eficácia da técnica e pela primazia da razão instrumental. Esta “combinação da reforma gerencialista performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor” (Ball, 2005) e, neste registo, os professores questionam a sua identidade e a sua conduta, numa dimensão emocional que problematiza o “eu” profissional, ético e deontológico, em conflito com o “outro” que se lhes pede que sejam e que põe em causa os seus valores. Há sinais de que a cultura de escola está a mudar: o comprometimento está a abrandar, o individualismo intensifica-se e as relações de trabalho tendem a desumanizar-se. O reconhecimento de que algo falhou neste processo é importante: “(...) a mudança foi muito rápida. A mudança no ambiente de escola. Eu acho que nós falhámos todos nisso,

deixámos que ela acontecesse.” Se os professores não quiserem mudar a escola, alguém o fará por eles. Mas substituir os professores neste desejo de mudança é, em larga medida, desistir da melhoria gradual dos processos e resultados educativos. Deixar para depois este processo de implicação e autorização pode ser tarde demais. E então será necessário um ainda mais doloroso processo de reconstrução de identidade.

O que poderá então capacitar os professores e fazê-los querer mudar uma escola em que se sentem aprisionados? Embora esta questão não tenha sido objeto de estudo, enunciámos algumas hipóteses exploratórias que decorem do campo teórico onde nos movemos e que poderão ser objeto de pesquisa futura: a criação autónoma de tempos e espaços para experimentar novas soluções sem medo de arriscar e falhar, a instituição de um reconhecimento explícito por parte dos pares e das hierarquias, a divulgação de práticas inovadoras e uma centralização na melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos podem ser mecanismos promotores desta capacitação. Se, como se comprova neste estudo, a mudança eficaz não pode ser decretada, confirmando-se a velha tese de Michel Crozier (1979) de que *não se pode mudar por decreto*, ela terá de partir da escola e não pode deixar de envolver e implicar os professores, em processos de reconstrução da identidade docente, na construção de redes de trabalho coletivo e em práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2009: 8).

Referências bibliográficas

- Alves, José Matias (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção*. Porto: Edições ASA.
- Alves, José Matias (2011). “Lideranças tóxicas”, *Correio da Educação*, Lisboa: Asa <http://correiodaeducacao.asa.pt/205917.html>, consultado em 8/2012.
- Ball, S. (2003). “The teacher’s soul and the terrors of performativity”. *Journal of Education Policy*, v18 n2 p215-28 Mar-Apr. 2003.
- Ball, S. (2005) *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, 35 (126). pp. 539-564. São Paulo set./dez. 2005.
- Barroso, J. (2001). “O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito”, in T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline e J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da hipocrisia*. Porto: ASA.
- Canário, Rui (1988). “A escola: o lugar onde os professores aprendem”. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.

- Canário, Rui (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12 (2):73-81, maio/agosto.
- Caria, Telmo H. (2007). “A cultura profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 125-138. Consultado em 12/2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). “Relationships of knowledge and practice: Teacher Learning in Communities”. *Review of Research in Education* (Vol. 24, pp. 251-307). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Crozier, Michel (1979). *On ne change pas la société par décret*, Paris: Fayard.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Deal, T. E. e Kennedy, A. (1983). Culture and School Performance, *Educational Leadership*, Vol. 40, No. 5, pp. 140-141.
- Flores, M. A. e Veiga Simão, A. M. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007) “Modernidade, burocracia e pedagogia”. *Correio da Educação* n.º 306. CRIAP-ASA. http://www.asa.pt/CE/Modernidade_burocracia_pedagogia.pdf, consultado em 1/2011.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2001). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA.
- Guerra, M. (2002). *Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas*. Porto: ASA.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa de escolas*. Porto: ASA.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, David. (1999). “Helping Practitioners Explore Their School’s Culture”, *School Culture*, pp. 48-65.
- Herman, S. (1970). <http://sandylearningblog.wordpress.com/2010/11/02/the-second-model-the-iceberg-model-of-workplace-dynamics/>, consulta 18/3/2013.
- Lieberman, A. e Miller, L. (1992). *Teachers – Their World and their Work: Implications for School Improvement*. Columbia University: Teachers College Press.
- Lieberman, A. (1996). “Practices that support teacher development. Transforming Conceptions of Professional Learning”, in *Teacher Learning, New Policies, New Practices: 185-201*. New York: Teachers College Press.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Little, J. (1990). "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations", *Teachers College Record*, 91, pp. 509-534.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: Chicago University Press.
- Lyotard, J. F. (1984). "The Postmodern Condition: A Report on Knowledge" pp. 71-82, *Theory and History of Literature*, Vol. 10. Minneapolis.
- Marcelo, Carlos (2009). "Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, pp. 7-22. Consultado em 3/2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*, Sage.
- Nias, J. (1989). "Refining the 'cultural perspective'". *Cambridge Journal of Education* 19: 143-146.
- Nóvoa, A. (2007). "Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo" Conferência em 5 de outubro de 2006, São Paulo, Brasil. São Paulo: Sinprosp.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- OCDE (2005). *Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>, consultado em 6/2011.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed Editora.
- Prosser, J. (1999). *School Culture*. London: Sage Publications.
- Roldão, Maria do Céu (2005). "Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior", *Revista NUANCES, UNESP*. Ano XI, n.º 13, jan.-dez., pp. 108-126.
- Roldão, Maria do Céu (2008). "Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva". In Ministério da Educação/DGRHE. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE: 40-49.
- Sachs, J. (2006). *Harnessing the Power of the Knowledge Society: possibilities and prospects for education policy and teacher practice*, Invitational international symposium, St Patricks College Dublin, July 2006.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Stool, L. (1999). "School culture: Black hole or fertile garden for school improvement", in J. Prosser (Ed.). *School Culture*. London: Sage Publications.

ABSTRACT: Taking as reference four professional cultures, we tried to understand how teachers work in a department of a public school. We adopted a research methodology centered in a case study, in a naturalistic approach of qualitative nature. Providing

a common space for joint reflection in a focus group, we tried to find out what teachers think about their school's culture and its impact on their work environment. In order to obtain a multi-focused view of the field studied, we interviewed the head of department, group leaders and the school's direction board. Data triangulation allowed us to confirm information, detect inconsistencies and enhance confidence in the data collected. We realized that the pressure of performativity is not producing visible improvement in the quality of teaching processes and learning outcomes. As individualism and balkanization increase, collaboration and forced collegiality are (re)construed by teachers in schools, in an attempt to fit in the new educational backdrops. This puts forward the need for teachers to engage in spontaneous collaborative environments in order to boost teacher empowerment and reinforce their professional identity.

KEYWORDS: professional cultures, school culture, performativity, professional identity, teacher burnout.

AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: O GERENCIAMENTO DA IMAGEM AO SERVIÇO DA LEGITIMAÇÃO

*Helena de Fátima Gonçalves de Castro**

*José Matias Alves***

RESUMO: A finalidade do presente artigo é divulgar os principais resultados do estudo multicaso intitulado “Avaliação de escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento de impressões”, desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa. A investigação teve como objetivo identificar os impactos da avaliação externa e da autoavaliação das escolas, tendo em vista a melhoria das mesmas. Foram escolhidas três escolas bastante diferentes, não obstante a sua proximidade geográfica, nomeadamente no que toca à existência de equipas de autoavaliação e à experiência de autoavaliação e autorregulação. Os resultados da investigação apontam que os impactos produzidos pela avaliação externa e pela autoavaliação se enquadram no plano formal do funcionamento organizacional, dando expressão a objetivos que não se referem, em primeiro lugar, à melhoria das escolas, mas à necessidade de legitimação *statu quo*. Quer a avaliação externa, quer a autoavaliação ocorridas nestas escolas foram interpretadas e vividas pelos atores institucionais entrevistados como oportunidades de gerenciamento da imagem da escola face às pressões internas e externas de que as escolas são continuamente alvo.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de escolas, respostas estratégicas, hipocrisia, isomorfismo, entropia, inércia, encenação, ritual, imagem.

* Doutorada em Ciências da Educação pela UCP – FEP – Porto.

** Professor Associado Convidado da Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da UCP.

1. A SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

A educação pública tem sido submetida às mesmas pressões de *accountability*¹ (Afonso, 2009) que os restantes setores da administração pública, impondo uma perceção social e política de “crise” na educação², assente numa retórica ideológica de intencionalidade mercantilista. A *performance* e a eficácia afiguram-se como a prioridade das políticas públicas de educação (Normand, 2008), não tanto para que se garanta um aumento de qualidade efetiva da educação, mas porque estes indicadores parecem ser a resposta estratégica necessária à manutenção da credibilidade social-institucional do ensino na perspetiva das políticas públicas de educação.

A avaliação de escolas, quer a avaliação externa, quer a autoavaliação, apresenta-se como um aspeto desta estratégia política que por hipótese permitiria o alcance dos objetivos centrados na eficácia do investimento público em educação (Murillo, 2008; Roman 2011). Se consideramos que avaliação educativa é um direito humano (Murillo e Román, 2008), isto tem como consequência que a autoavaliação seja vista como um instrumento fundamental de mudança e melhoria das escolas (Román, 2008, in Murillo e Román, 2008).

Podem identificar-se diferentes finalidades para a avaliação escolar: acreditação, ordenamento, prestação de contas, tomada de decisões sobre incentivos e sanções e melhoria (Ruíz, 2009: 5), mas tais propósitos têm alguma relação com a melhoria efetiva das escolas?

Procurando encontrar evidências de melhoria produzidas em três escolas a partir dos procedimentos de avaliação externa e dos procedimentos de autoavaliação, desenvolvemos um estudo qualitativo-multicaso, triangulando a informação através de entrevistas, análise de documentos e observação naturalista. Fez-se ainda uma abordagem multiparadigmática, para assegurar a credibilidade, auditabilidade e confirmabilidade (Mendizábal, 2006) das interpretações produzidas e das conclusões apresentadas, e conhecer de forma mais profunda a realidade complexa das escolas.

A autoavaliação das escolas aparece no contexto de um quadro normativo que a institui como instrumento decisivo para a organização e gestão escolar³, tendo em vista o alargamento do regime de avaliação e prestação

¹ A *accountability*, significa principalmente *prestação de contas*, mas esta aponta para diferentes níveis de responsabilidade profissional, organizacional, política e social, tanto no sentido descendente como ascendente.

² Onde tem importância fundamental a publicação do Relatório Coleman, em 1966 (Coleman *et al.*, 1966).

³ Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro.

de contas a todos os serviços públicos e instalar práticas conformes ao princípio ético da transparência na administração pública (Soares, 2008). No entanto, este discurso aparentemente centrado na descentralização, no aumento da autonomia das escolas e na sua responsabilização pela prestação do serviço educativo, tem uma outra face, integrando-se no contexto internacional e das pressões no sentido de se construírem *standards* homogeneizantes, normalizadores e uniformizadores das aprendizagens (Castro, 2012). Tudo isto contradiz o aparente processo de descentralização do poder do Estado, diminuindo o direito à diferença e impedindo a criatividade local. Deste ponto de vista, o Estado exerce não apenas um papel normalizador, mas também regulador e avaliador (Cabrito, 2009: 181). Assim, “ a distância entre os objetivos e os resultados é uma característica endémica das reformas educativas e a desproporção entre os ideais perseguidos e os meios que lhes são destinados assegura o seu fracasso” (Maroto, 2011: 44), levando-nos a questionar sobre a autêntica finalidade destas alterações normativas e do seu enquadramento político-ideológico, e sobre a coerência e articulação entre as medidas políticas e o alcance dos objetivos que elas se propõem. Deste modo, definimos as seguintes questões de investigação:

1. Qual o impacto da avaliação externa nos processos de melhoria das escolas?
2. Qual o impacto da autoavaliação nos processos de melhoria das escolas?
3. Que relação existe entre estes dois tipos de avaliação no contexto escolar?
4. Quais os constrangimentos e as oportunidades dos modelos de autoavaliação?

2. AS ESCOLAS ENQUANTO ORGANIZAÇÕES

Recorremos a um quadro multiparadigmático que permitisse uma abordagem aprofundada do complexo objeto de estudo escolhido. A mobilização de diferentes elaborações teóricas⁴ centrou-se na necessidade de ler a realidade escolar a partir de diferentes níveis de análise: inter, intra e meso-organizacional (Figura1).

⁴ Segundo Licínio Lima (2011: 15), “o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização”.

Figura 1. Teorias Organizacionais numa perspetiva multiparadigmática



Fonte: Autoria própria.

A Figura 1 permite-nos perceber que as organizações escolares têm de ser vistas segundo pelo menos três vértices funcionais: o burocrático, o político e o anárquico. Cada um deles destaca aspetos essenciais à caracterização das escolas enquanto objeto de estudo: a dimensão formal, legal e normativa; a dimensão conflitual e negocial; a dimensão fragmentária e desarticulada de muitas decisões e ações organizacionais.

Dada a complexidade das relações que as pessoas estabelecem entre si no interior das organizações escolares, estas organizações configuram-se e pensam-se como sistemas, simultaneamente abertos e fechados, lançados num ambiente repleto de pressões e de contingências às quais é necessário responder em tempo útil sob pena de desagregação do sistema. Por outro lado, os atores organizacionais são simultaneamente atores sociais e é a partir das expectativas sociais relativamente à escola e à profissão que respondem às pressões internas e externas que sobre eles atuam, interpretando-as não apenas individualmente, mas também institucionalmente.

2.1 As organizações escolares enquanto instituições

As teorias do âmbito neo-institucional concebem as instituições sociais e as sociedades como espaços onde se desenrolam jogos e estratégias de poder em torno da construção do sentido coletivo, a partir de diferentes

problemas (Rocha, 2005). É, por isso, possível, através delas, mobilizar categorias e conceitos capazes de interpretar realidades sociais tão complexas como as escolas.

A instituição não é propriamente uma realidade física e palpável, mas um conjunto de significados apoiados em estruturas, simultaneamente, simbólicas e organizativas relativamente resistentes ao longo do tempo (March e Olsen, 2005). Daí o carácter “ritual e tendencialmente invariante, permanente e estável das estruturas institucionalizadas” (Castro, 2012: 54). Assim, nos dinamismos organizacionais é possível encontrar “expectativas de comportamento, sistemas de gratificação, mecanismos de articulação social, sentidos, identidades (...)” (Martínez Nogueira, 2000: 12).

A Figura 2 apresenta a relação entre os diferentes conceitos por nós mobilizados no quadro teórico do neo-institucionalismo.

Os conceitos de instituição (Lourau, 1993), estrutura (Giddens, 2000), hábito e legitimação simbólica (Berger e Luckmann, 2004) possibilitaram a análise e compreensão dos dados recolhidos articulando “gestos, pensamentos e os seus significados simbólicos (...)” percebidos tanto no aparato formal do “funcionamento escolar” (Castro, 2012), como nas respostas dos atores entrevistados e na observação dos espaços físicos e do ambiente escolar. Os conceitos de entropia (Taylor, 1981), inércia (Hannan e Freeman, 1984) e ação dramática (Goffman, 2004) permitiram uma reflexão sobre a coexistência de processos intercalados

Figura 2. A organização escolar e o seu comportamento institucional



Fonte: Autoria própria.

de institucionalização (Huntington, 1968; Berger e Luckmann, 2004) e desinstitucionalização⁵ (Domènech *et al.*, 1999). Finalmente, a leitura de Oliver (1992) possibilitou: conhecer os antecedentes da desinstitucionalização (políticos, sociais e funcionais) e os comportamentos estratégicos das instituições sociais (Oliver, 1991); e relacionar tais comportamentos com um conjunto de estratégias organizacionais orientadas para a redução da complexidade (Luhmann, 2009): os isomorfismos coercitivo, normativo e mimético (Powell e DiMaggio, 1999) e o gerenciamento de impressões, com táticas defensivas ou assertivas, diretas ou indiretas (Mohamed *et al.*, 1999).

Compreendemos, por isso, que o esforço estratégico das escolas, inclusive a organização da hipocrisia (Brunsson, 2006), no sentido de resistir às pressões internas e externas, se derrame nas problemáticas da reputação institucional (Lasbeck, 2007) e da construção e reconstrução da identidade organizacional⁶ (Caldas e Wood, 1997).

Os conceitos utilizados tornaram possível a emergência das seguintes categorias interpretativas: Credibilidade, Legitimação, Irrelevância, Necessidade, Uniformização, Operacionalização e Autoconhecimento.

Apercebemo-nos de que a autoavaliação bem como outras formalidades institucionais se ligavam sempre à preocupação com o gerenciamento de impressões e ao conjunto de rituais (Meyer e Rowan, 1999) de legitimação institucional e organizacional, articulados num jogo de forças antagônicas, que era forçoso compreender.

3. AVALIAÇÃO E QUALIDADE DAS ESCOLAS

Um dos impactos do mercado global foi a introdução do conceito de qualidade no debate sobre a educação. Nesse contexto, a avaliação institucional é entendida como uma ferramenta de garantia política e pública da melhoria contínua da qualidade.

⁵ Desinstitucionalização é o conceito “que permite a rutura dos consensos no contexto social relativamente ao sentido atribuído a determinados papéis, organizações e instituições” (Castro, 2012: 62).

⁶ Conceito associado à percepção que os indivíduos ou as organizações possuem relativamente a si mesmos. É um conceito que tende a prevalecer nos mapas mentais dos indivíduos enquanto membros das organizações. A destruição ou desarticulação do mesmo pode conduzir a processos lentos de desinstitucionalização, associados à manifestação da incompetência organizacional (Ott e Shafritz, 1994) para se adaptar e resistir num contexto adverso, exigente ou complexo.

A eficácia: indicador de qualidade educativa

A ESI⁷ desenvolveu um conjunto de investigações no sentido de aproveitar o trabalho realizado pelos investigadores que se dedicaram à análise da eficácia escolar e aquele que foi desenvolvido pelos investigadores ligados ao movimento da melhoria das escolas. A partir desses trabalhos podem apontar-se alguns princípios e ações potenciadores da eficácia escolar (Quadro 1).

Quadro 1. Princípios e ações potenciadores da eficácia escolar

PRINCÍPIOS	AÇÕES POTENCIADORAS DE EFICÁCIA
<i>Liderança profissional</i>	<ul style="list-style-type: none">• Firmeza e decisão• Perspetiva participada• Primazia do profissional
<i>Visão e metas partilhadas</i>	<ul style="list-style-type: none">• Unidade de decisão ou propósitos• Consistência das práticas• Colegialidade e colaboração
<i>Ambiente de aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none">• Atmosfera ordenada• Ambiente de trabalho atrativo
<i>Concentração no ensino e na aprendizagem</i>	<ul style="list-style-type: none">• Maximização do tempo de aprendizagem• Ênfase no domínio académico• Foco nas conquistas
<i>Ensino com propósito</i>	<ul style="list-style-type: none">• Organização eficiente• Clareza de propósitos• Lições estruturadas• Práticas ajustáveis
<i>Expectativas elevadas</i>	<ul style="list-style-type: none">• Altas expectativas relativamente a tudo• Comunicação dessas expectativas• Promoção de mudanças intelectuais
<i>Reforço positivo</i>	<ul style="list-style-type: none">• Disciplina clara e efetiva, obtida pelo sentido de pertença e participação• <i>Feedback</i> direto e positivo
<i>Monitorização dos progressos</i>	<ul style="list-style-type: none">• Acompanhamento do desempenho dos alunos• Avaliação do desempenho da escola

⁷ *Effective School Improvement.*

<i>Direitos e responsabilidades dos alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar a autoestima dos alunos • Dar aos alunos posições de responsabilidade • Controlar o próprio trabalho
<i>Parceria casa-escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento parental
<i>Organização aprendente</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escola baseada no desenvolvimento do <i>staff</i>

Fonte: Sammons, P.; Hillman, J.; Mortimore, P., 1995.

Murillo (2007: 41-42) identificou alguns fatores que interferem na qualidade das escolas: antropológico-éticos, socioprofissionais, culturais, políticos e administrativos, mostrando a complexidade e ambiguidade do conceito de “qualidade” quando aplicado ao campo da educação. Deste modo, a avaliação de escolas tem de levar em conta diversas componentes: contexto sociocultural e axiológico, fins gerais da educação, metas da educação, metas institucionais, objetivos do ensino, processos, meios didáticos e organizacionais e resultados mediatos e imediatos (Rodríguez, 2011: 27).

Segundo Coronel (2007), alcança-se a qualificação das escolas mediante as seguintes estratégias de desenvolvimento organizacional:

- 1) Determinação dos fins, da identidade, do crescimento e revitalização da organização;
- 2) Satisfação e desenvolvimento humano dos atores organizacionais;
- 3) Eficiência organizacional.

O mesmo autor definiu diferentes etapas do processo de qualificação das escolas: 1) Preparação, 2) desenvolvimento e 3) institucionalização. A última etapa é aquela em que existe continuidade e estabilização dos processos de desenvolvimento, indicando que a organização escolar está num processo contínuo de qualificação. Estas etapas, aplicadas aos procedimentos de autoavaliação, permitiram elaborar um quadro com os diferentes estádios de implementação dos mecanismos de autoavaliação (Quadro 2):

Quadro 2. Estádios de desenvolvimento da implementação de procedimentos de autoavaliação nas escolas

ETAPAS	ESTÁDIOS	INDICADORES
Preparação	<i>Estádio 0</i>	Não existem procedimentos de autoavaliação.
	<i>Estádio 1</i>	Existem esporadicamente procedimentos de autoavaliação, sem consistência nem sistematicidade.
Desenvolvimento	<i>Estádio 2</i>	Iniciam-se procedimentos de autoavaliação com modelos certificados, mas não se chega a produzir um relatório de avaliação em tempo útil.
	<i>Estádio 3</i>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação de forma contínua nos últimos três anos, mas os seus resultados não têm impacto significativo na comunidade escolar.
Institucionalização	<i>Estádio 4</i>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação há mais de três anos, e os seus impactos estão identificados por alguns membros da comunidade escolar.
	<i>Estádio 5</i>	Estão implementados procedimentos de autoavaliação há mais de três anos, e os seus impactos são identificados por qualquer membro da comunidade escolar.

Fonte: Autoria própria.

3.2 Avaliação de escolas: porquê e para quê?

O conceito de avaliação é tão complexo e polissêmico quanto o conceito de qualidade. O seu significado varia em função do contexto, do avaliador e das intencionalidades que dão origem à implementação de metodologias e instrumentos de avaliação. Assim, uma teoria da avaliação “deve ser tanto uma teoria da interação política, como uma teoria do modo de construir o conhecimento” (Poggi, 2008: 41).

Utilizando as diferentes definições de avaliação recolhidas por Moya (1998), podemos afirmar que a avaliação é

“uma comparação; que a comparação implica critérios, normas e referenciais; que deve ser sistemática; que tem um carácter instrumental ao serviço do controle e da predição; que se pode realizar com o recurso a

diferentes fontes de informação; que a seleção das fontes de informação altera os resultados, nomeadamente pelos dados que são recolhidos; que é um processo interpretativo sobre dados e informações recolhidos e não sobre a realidade em si; que é uma tentativa de compreensão de um contexto complexo” (Castro, 2012: 110).

Considerando-se a possibilidade de uma articulação entre diversos paradigmas avaliativos (Ruíz, 1999), algumas características devem poder encontrar-se nos processos de avaliação: Integralidade e Compreensividade; Cientificidade; Referencialidade; Continuidade; Cooperatividade; Relatividade.

A avaliação deve, por isso, cumprir certos requisitos (Murillo e Román, 2008: 2-3): ser tecnicamente irrepreensível (validade, fiabilidade, utilidade e credibilidade); direcionar-se para a melhoria; contribuir para a reflexão; ser positiva e não repressora; ser equitativa e justa; ser adequadamente comunicada. Nesta perspetiva, o modelo CIPP (*Context, Input, Process and Product*) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja *checklist* da segunda edição se encontra *online*⁸, aponta os âmbitos a abranger pelos processos de avaliação – o Contexto, as Entradas, o Processo e o Produto – e ainda aponta para se ter em conta, os Acordos Contratuais, a Avaliação do Impacto, a Avaliação da Eficácia, a Sustentabilidade da Avaliação, a Transferibilidade da Avaliação e a Meta-avaliação, pressupondo uma entidade independente para a realização da avaliação interna dos estabelecimentos escolares.

Esta *checklist* possui pontos comuns com os *standards* propostos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE), da AEA (*American Evaluation Association*), que aponta cinco padrões de qualidade da avaliação: Utilidade, Exequibilidade, Propriedade/Legitimidade, Exatidão e Meta-avaliação. Estes padrões exprimem a urgência de uma análise sobre a utilização da avaliação, já que “o uso dos resultados da avaliação é um dos supostos chave em que se baseia todo o exercício de uma avaliação” (Horton *et al.*, 2008: 128). No entanto, o que tem resultado da análise sobre a utilização da avaliação é que, paradoxalmente, “o uso direto dos resultados da avaliação no *design* e gestão de uma política é a exceção e não a regra” (Horton *et al.*, 2008: 128), revelando que a avaliação responde a outro tipo de necessidades que não aquelas apontadas pela retórica institucional.

⁸ Cf. http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf.

Define-se como avaliação externa aquela que é conduzida por agentes externos à escola e autoavaliação como a modalidade de avaliação interna que é realizada por agentes pertencentes à escola avaliada (Alaíz *et al.*, 2003). Podem destacar-se como entidades que conduzem avaliação externa a IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência) e o Programa AVES (Avaliação do Ensino Secundário).

Todas as escolas objeto da nossa investigação foram avaliadas pela IGEC (a escola A em 2006-2007; a escola B em 2008-2009 e a escola C em 2009-2010). Estas escolas obtiveram, respetivamente, Bom, Suficiente e Bom no domínio referente à Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. Quisemos saber qual o impacto dessa ação na melhoria dessas escolas.

No Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o relatório de autoavaliação é apresentado como instrumento de gestão e definido como “documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo”, avaliando as atividades realizadas pelas escolas, bem como a sua organização e gestão, “designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo” (art.º 9.º, n.º 2 c)). O mesmo decreto refere que os instrumentos de gestão devem obedecer “a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia e a qualidade do serviço prestado” (art.º 9.º – A, n.º 1). As expectativas normativas face ao relatório de autoavaliação são claras, mas é necessário saber se estas expectativas se concretizam na autoavaliação que as escolas investigadas produzem.

Para a elaboração do seu relatório de autoavaliação, as escolas que estudámos utilizaram um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF⁹, ou uma adaptação do mesmo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo-Açores), a fim de garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna.

No entanto, da nossa investigação resultou a conclusão de que estes modelos, dada a sua complexidade e as inúmeras exigências técnicas inerentes à sua aplicação, não permitem às escolas atingir o objetivo de uma autoavaliação eficaz em tempo útil, devido também ao seu aparato burocrático. Deste modo, a utilização destes modelos parece não coincidir com o objetivo da melhoria, mas sim dar resposta a outra intencionalidade: a de legitimação do *statu quo*.

⁹ <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>. Neste momento, existe também a CAF-Educação, na página http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_Educacao.pdf.

4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A escolha do método de investigação esteve intimamente ligada às questões de investigação. Implicando uma abordagem de tipo qualitativo, as questões de investigação visaram intencionalidades diferentes e complementares: exploratória, descritiva e explanatória (Yin, 2004). A estratégia de investigação que se afigurou mais adequada foi o estudo de caso múltiplo (Yin, 2004; Godoy, 1995; Neyman e Quaranta, 2006) ou de casos coletivos (Stake, 2009), uma vez que permite um conhecimento mais abrangente e mais profundo da complexidade da realidade estudada. Este tipo de investigação possibilita a replicação da análise do fenómeno em mais do que um contexto, tornando viáveis comparações entre resultados, de modo a encontrar semelhanças e contrastes, tornando mais robustos os resultados obtidos e mais completa a leitura do fenómeno (Yin, 2004).

Definiram-se as seguintes técnicas de recolha de dados:

- Entrevistas focalizadas, com enfoque semidirigido, não diretivas, amplas, profundas e respeitando o contexto pessoal (Valles, 2009: 21). O facto de serem entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, permitiu enriquecer o conteúdo e o significado da informação recolhida. Na sua maioria, as entrevistas foram individuais e realizadas nos espaços escolares; algumas foram no formato *focus group* (as dos alunos, a de um grupo de funcionários e de uma equipa de autoavaliação, nestes dois últimos casos, a pedido dos entrevistados) (Cohen e Manion, 1990). Foram realizadas trinta entrevistas, dez em cada escola, tendo sido ouvidos o Diretor (1), o Presidente do Conselho Geral (1), Membros da equipa de autoavaliação (1), professores (3), alunos (1), encarregados de educação (1), assistentes técnicos (1), assistentes operacionais (1). A finalidade das entrevistas foi: recolher informação sobre as características pessoais e/ou profissionais do entrevistado e a sua perceção relativamente à escola e ao ambiente escolar, e encontrar resposta para as questões de investigação (Castro, 2012). Estas entrevistas foram gravadas e transcritas;
- Recolha de documentos: Projeto Educativo, Relatório de Avaliação Externa e Atas do Conselho Pedagógico das três escolas;
- Observação direta e não participante de espaços e comportamentos.

A interpretação dos dados recolhidos fez-se através da análise do conteúdo manifesto nas entrevistas e documentos (Bardin, 2009). Pela análise de conteúdo foi possível estabelecer uma teia de relações significativas

entre categorias, subcategorias e questões de investigação. A partir do estudo da frequência de respostas obtidas foram elaborados quadros e gráficos comparativos. Partindo da análise documental, construíram-se registos de ocorrências e de frequência, e do registo das observações surgiram as notas de campo, entre outros instrumentos.

Tanto a diversidade de dados recolhidos quanto as diferentes técnicas empregues garantiram a triangulação da informação e da interpretação.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A interpretação dos dados permitiu-nos aguçar a perceção da complexidade das escolas enquanto organizações simultaneamente articuladas e desarticuladas. Ressaltam-se aqui os principais resultados.

a) Quanto ao **Projeto Educativo**, este parece ser um instrumento com pouco impacto no quotidiano escolar, do ponto de vista quer pedagógico, quer organizacional. Não foi evidente a articulação entre o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades nas atas de Conselho Pedagógico. Pelo contrário, a referência ao Projeto Educativo em Conselho Pedagógico ocorre apenas no início do ano letivo. Os processos de construção deste instrumento de gestão são marcadamente formais e burocráticos e, portanto, imbuídos de inércia e lentidão. Assim, o PEE aparece como um instrumento meramente técnico e formal, elaborado por um grupo de professores, não envolvendo ativamente outros membros da comunidade escolar e parecendo que estes outros membros também não estão muito interessados em envolver-se. Deste modo, o Projeto Educativo não se constitui como um autêntico instrumento de gestão e cumpre apenas o papel estratégico de fazer o gerenciamento de impressões para a comunidade envolvente. Quanto à estrutura dos Projetos Educativos analisados, esta apresentava uma débil ou inexistente articulação entre valores, objetivos e estratégias definidas, ao mesmo tempo que era portadora de táticas assertivas diretas (escola A) – insinuação e promoção organizacional; defensivas indiretas (escola B) – incapacitação organizacional; assertivas indiretas (escola C) – ostentação (Mohamed *et al.*, 1999). Estes resultados permitiram-nos concluir que quanto maior a vulnerabilidade sentida pela escola, maior a necessidade de fundamentar e de legitimar as suas práticas (Berger e Luckmann, 2004); ao menor grau de institucionalização correspondia uma maior utilização de táticas defensivas, e ao maior o grau de institucionalização correspondia a maior tendência para utilizar táticas assertivas.

b) Relativamente ao Conselho Pedagógico, foram analisadas 55 atas, de dois anos letivos consecutivos, tornando-se possível triangular o registo dos eventos em Conselho Pedagógico com as teorias explicativas utilizadas para a interpretação das entrevistas. Partindo da análise do funcionamento do Conselho Pedagógico, construíram-se as seguintes categorias: monitorização, formalização (Teoria Burocrática), conflito (Teoria Política), uniformização e legitimação (Teoria Neo-institucional).

As alterações no funcionamento do órgão a partir do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, reduziram a sua representatividade e o seu poder de supervisão da avaliação do desempenho docente e aumentaram as suas funções de controle e monitorização (especialmente o isomorfismo coercitivo). Estas alterações vieram acentuar o carácter ritual do funcionamento do órgão, cuja missão é vivenciada como ação de legitimação/credibilização das práticas organizacionais, dando cumprimento aos normativos legais impostos.

Nas atas do Conselho Pedagógico está patente a difícil articulação e coordenação das atividades institucionais e, ao mesmo tempo, o aumento da formalização, uniformização, tecnicização, especialização e homogeneização procedimentais (isomorfismo normativo), devido às pressões externas. O incremento das pressões externas e internas indica uma redução da coesão interna dos atores organizacionais e o aumento da competição e da fragmentação da estrutura relacional humana (conflito). Tal contexto dificulta ou impede a construção e manutenção da identidade organizacional (Caldas e Wood, 1995). Este fenómeno pode indicar quer processos de desinstitucionalização (morte ou rutura do sistema) (Domènech *et al.*, 1999), quer o esforço de institucionalização (resistência à dissolução do sistema).

c) Afigurou-se importante, no decurso da análise de resultados, dar conhecimento da informação que tínhamos recolhido nas entrevistas sobre o modo como as pessoas se sentiam dentro da escola. Os atores sublinharam com grande ênfase o aspeto relacional. Criámos, então, o conceito de **ecossistema relacional**¹⁰. Este conceito permitiu considerar o clima organizacional como “ambiente total” (Silva e Martin Bris, 2002: 25) e organizar

¹⁰ Foi definido como ecossistema relacional “o conjunto das relações e interações entre os indivíduos de uma organização bem como as perceções individuais dos atores face a essas relações interpessoais e institucionais, sejam elas direcionadas para o interior ou para o exterior da escola” (Castro, 2012: 196), procurando articular este conceito com o de clima organizacional (Keller e Aguiar, s.d.: 95).

os dados a partir das pressões internas e externas sentidas pelas pessoas nas escolas, dando origem ao Quadro 3. Identificamos três âmbitos dessas pressões: políticas, sociais e instrumentais, com apoio da teoria já desenvolvida por Machado-da-Silva e Graeff (2008). Apercebemo-nos de que, do ponto de vista externo, os atores parecem sentir um impacto mais forte das pressões sociais, ao mesmo tempo que são unânimes em identificar qual a principal fonte de pressão política externa: os documentos normativos, apontando a intervenção legislativa do Ministério da Educação como elemento perturbador. Do ponto de vista interno, os atores manifestam um aumento substancial do conjunto das pressões políticas, revelando o carácter eminentemente político das relações humanas na escola, ao mesmo tempo que se ressentem das pressões sociais, que continuam a ter muita importância nas relações entre as pessoas no interior das organizações escolares.

A caracterização do ambiente relacional permite, de algum modo, compreender, quer os fenómenos de desinstitucionalização e desarticulação, quer os esforços organizacionais no sentido de manter a legitimidade e a credibilidade estrutural, funcional e simbólica das escolas estudadas, lutando, assim, contra o desmoronamento identitário da “escola” enquanto instituição. Um dos atores afirma: “Gosto de estar aqui na escola. Ultimamente, já não tanto. Acho que a escola já perdeu o encanto” (Castro, 2012: 203).

Quadro 3. Pressões do ecossistema relacional das escolas

PRESSÕES	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
<i>Pressões Externas (domínio ambiental)</i>	Políticas <ul style="list-style-type: none"> • Alterações normativas 	Políticas <ul style="list-style-type: none"> • Alterações normativas 	Políticas <ul style="list-style-type: none"> • Alterações normativas
	Sociais <ul style="list-style-type: none"> • Presença de atores externos • Descrédibilização da classe docente • Desinteresse social pela aprendizagem • Alunos desmotivados 	Sociais <ul style="list-style-type: none"> • Distanciamento dos pais/ encarregados de educação • Confusão • Animosidade • Conflitos 	Sociais <ul style="list-style-type: none"> • Distanciamento dos pais/ encarregados de educação • Descrédibilização da classe docente • Confusão • Instabilidade
	Instrumentais <ul style="list-style-type: none"> • Cultura de prestação de contas • Incerteza 	Instrumentais <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da violência escolar • Incerteza 	Instrumentais <ul style="list-style-type: none"> • Aumento da burocracia

<i>Pressões Internas (domínio organizacional)</i>	Políticas	Políticas	Políticas
	<ul style="list-style-type: none"> • Transição política • Concentração de poderes no diretor • Liderança centrada na tarefa • Luta e jogos de poder • Atritos, antipatia, “bocas” • Alianças, disputas, marcação do território 	<ul style="list-style-type: none"> • Transição política • Receio de conflitos • Lutas e resistências • História de má gestão 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Deficit</i> de participação • Excesso de trabalho não reconhecido • Motivações pessoais • Lutas e jogos de poder • Conflitos • Pessoas mais competitivas • Competição pouco saudável
	Sociais	Sociais	Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de comunicação • Falta de cooperação • Desarticulação • Degradação do sentido de pertença • Dificuldade em trabalhar em equipa • Individualismo • Isolamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitações no espírito de colaboração e partilha • Dificuldades de adaptação • Dificuldade em trabalhar em equipa • Individualismo • Isolamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Mal-estar • Revolta • Degradação das relações interpessoais • Pessoas mais reativas • Desmotivação • Desinteresse • Alheamento • Dificuldade de construir a própria identidade funcional dentro da organização • Dificuldade de trabalhar em grupo • Fraca cultura de partilha • Infelicidade/tristeza 	
Instrumentais	Instrumentais	Instrumentais	
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da burocracia 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da burocracia 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da burocracia • Autoavaliação 	

Fonte: Adaptado de Machado-da-Silva e Graeff, 2008.

d) Quanto à primeira questão de investigação (impacto da avaliação externa na melhoria das escolas), as respostas foram agrupadas nas seguintes categorias: imposição, penalização, formalização, monitorização, uniformização, comparação, parcialidade, irrelevância, credibilidade. O Quadro 4 resume e organiza as respostas encontradas em função das estratégias institucionais que lhes correspondem. Verificou-se que muitos dos atores institucionais, nomeadamente, encarregados de educação e alunos, não deram conta ou já não se lembravam da ocorrência de uma avaliação externa da escola; e que as perceções sobre a avaliação externa continuam a ser predominantemente negativas. O carácter cerimonial e ritual da avaliação externa desencadeado pelos atores institucionais internos (lideranças de topo e professores) e externos (avaliadores da IGEC) permite entender os procedimentos de avaliação externa como uma imposição e uma obrigação, mais do que como uma ajuda à melhoria das escolas. Alguns atores afirmam que os inspetores já se dirigiram para a escola com uma ideia feita. Por outro lado, o plano de melhoria elaborado a partir do relatório de avaliação externa não teve consistência para garantir a melhoria efetiva. Este documento serviu apenas para fazer o gerenciamento da imagem, já que parece não ter sido concretizado em qualquer das escolas observadas.

Quadro 4. Estratégias institucionais e categorias de análise na Questão 1

CATEGORIAS	ESTRATÉGIAS INSTITUCIONAIS	EXPLICITAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Imposição</i> • <i>Penalização</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo Coercitivo</i> 	Relacionam-se com a necessidade de conformidade legal e exprimem os impactos externos sobre o funcionamento interno.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formalização</i> • <i>Monitorização</i> • <i>Uniformização</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo Normativo</i> • <i>Estratégias de Concordância, Compromisso, Evitamento e Oposição</i> 	Relacionam-se com a necessidade de generalização de práticas e homegeneização das estruturas funcionais e procedimentais (hierárquicas e relacionais).
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comparação</i> • <i>Parcialidade</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo Mimético</i> • <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i> • <i>Estratégias de Evitamento</i> 	Relacionam-se com a busca de legitimação e reforço do controle simbólico sobre a identidade organizacional.

• <i>Irrelevância</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estratégias de Compromisso, Evitamento e Oposição</i> • <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i> 	Relacionam-se com as expressões de resistência interna às pressões externas.
• <i>Credibilidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Táticas de Gerenciamento de Impressões</i> • <i>Estratégia de Compromisso</i> 	Relacionam-se com um tipo de comportamento estratégico que visa a proteção e o reforço da imagem pública da organização escolar.

Fontes: Oliver, 1991; Mohamed *et al.*, 1999; Powel e DiMaggio, 1999.

As fontes indicadas no Quadro 4 permitem entender o processo de triangulação na análise dos dados recolhidos. As categorias, ligadas às teorias explicativas selecionadas (burocrática, política e neo-institucional), foram posteriormente reorganizadas em função das estratégias institucionais, de acordo com abordagens desenvolvidas no seio das teorias neo-institucionais. Assim, consideramos como “estratégias institucionais” todas as respostas que, enquadradas nas categorias, indicavam um posicionamento claro dos atores organizacionais relativamente ao significado produzido acerca da escola, quer a partir das respostas dadas, quer a partir de comportamentos descritos pelos próprios. Mobilizamos três teorias sobre conceito de “estratégias institucionais”, pois a complexidade do objeto não se conseguia explicar apenas a partir de uma única teoria. Sendo assim, encontrámos mais do que uma intencionalidade na maioria das respostas obtidas. Por um lado, destacam-se o conceito de isomorfismo e os seus diferentes tipos, desenvolvidos por Powel e DiMaggio (1999); por outro lado o conceito de respostas estratégicas desenvolvido por Oliver (1991), mostrando a graduação possível dos posicionamentos dos atores (e das organizações como um todo) face à interpretação que fazem quer da situação interna, quer da situação externa das organizações em causa; e finalmente, o conceito de gerenciamento de impressões, desenvolvido por diversos autores (Mohamed *et al.*, 1999) e que aponta para diferentes táticas organizacionais que resultam de uma leitura das contingências do contexto organizacional, mas também de uma intencionalidade comunicativa face ao ambiente externo. O Quadro 5 permite ver as funções dessas estratégias nas diferentes escolas observadas.

Quadro 5. Estratégias Institucionais face à Avaliação Externa

CATEGORIAS	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
Imposição Penalização	<i>Isomorfismo coercitivo</i>	<i>Isomorfismo coercitivo</i>	<i>Isomorfismo coercitivo</i>
Formalização Monitorização Uniformização	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo normativo</i> • <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i> • <i>Estratégia de evitamento (escape)</i> • <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo normativo</i> • <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i> • <i>Tática assertiva direta (súplica)</i> • <i>Estratégia de concordância (conformidade)</i> • <i>Estratégia de compromisso (balanceamento)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo normativo</i> • <i>Tática assertiva direta (promoção organizacional)</i> • <i>Estratégia de oposição-desafio</i>
Comparação Parcialidade	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo mimético</i> • <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i> • <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i> • <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo mimético</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Isomorfismo mimético</i> • <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i>
Irrelevância	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i> • <i>Estratégia de oposição (-desafio)</i> • <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i> • <i>Estratégia de oposição (ataque)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i> • <i>Estratégia de compromisso (balanceamento)</i> • <i>Estratégia de evitamento (escape)</i> • <i>Estratégia de evitamento (amortecimento)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estratégia de oposição (desconhecimento)</i> • <i>Estratégia de oposição (desafio)</i> • <i>Tática defensiva indireta (estimulação)</i> • <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i>

Credibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tática assertiva direta (insinuação)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tática defensiva direta (explicações)</i> • <i>Estratégia de compromisso (balanceamento)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tática defensiva direta (explicações)</i>
Considerações sobre os resultados globais da avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tática defensiva indireta (estimulação)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estratégia de concordância (conformidade)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estratégia de oposição (ataque)</i> • <i>Tática defensiva indireta (depreciação)</i>

Fontes: Oliver, 1991; Mohamed *et al.*, 1999; Powel e DiMaggio, 1999.

Um dos impactos importantes referidos nas entrevistas é a garantia institucional de que a escola tem qualidade, explicitada por um olhar externo. Este olhar externo parece, assim, ter a intenção de legitimar o *statu quo* e não tanto avaliar e/ou melhorar efetivamente a escola. A ação inspetiva não é, portanto, experimentada ou interpretada pela maioria dos atores como uma ação promotora de melhoria. Outro dos impactos referenciado nas entrevistas é a introdução da autoavaliação nos procedimentos internos das escolas, mas este conjunto de procedimentos parece não ser outra coisa senão mais uma formalidade a acrescentar a tantas outras que as escolas já têm, conduzindo à produção de novos documentos e instrumentos de gestão que, na prática, não exercem qualquer influência na melhoria do funcionamento das escolas ou da qualidade do ensino, como se poderá ver nas respostas obtidas à segunda questão de investigação. Um outro aspeto destacado pelas lideranças foi que a avaliação externa possibilitou às escolas fazerem a comparação com outras escolas. Mas este é mais um indicador da preocupação das escolas com a sua credibilização institucional e pública. A preocupação com a imagem e a tentativa de diminuir os impactos negativos do relatório de avaliação externa estão patentes na categoria Irrelevância, que cumpre diversas finalidades, sendo uma delas a resistência e defesa e outra a redução da complexidade, depreciando, descredibilizando ou opondo-se claramente a algumas das afirmações presentes no relatório de avaliação externa.

Destes resultados concluiu-se que a articulação entre os atores, os procedimentos formais e a melhoria mantém-se frágil, dada a fraca divulgação dos documentos, a deficiente consciência de direitos e deveres por parte dos atores institucionais e a incipiente cultura de aprendizagem organizacional.

e) Relativamente à **segunda questão de investigação** (impacto da autoavaliação na melhoria das escolas), as respostas agruparam-se nas categorias formalização, monitorização, participação, resistências, necessidade, irrelevância e uniformização. O Quadro 6 apresenta os resultados das entrevistas, mostrando a imagem que os atores institucionais têm dos processos de autoavaliação (presente nos itens Objetivos, Natureza, Âmbitos, Pontos-chave e Funções) e do contexto em que ela se realiza (Fatores e Condicionantes, Resistências e Obstáculos) e a diferença entre os resultados esperados e resultados reais.

Quadro 6. Caracterização dos Processos de Autoavaliação na perspetiva das escolas

ASPETOS CARACTERIZADORES DA AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o conhecimento sobre a escola • Conhecer as perceções dos atores institucionais • Construir dispositivos, matrizes, instrumentos de avaliação • Obter melhorias nos instrumentos de gestão e no funcionamento global da escola • Promover a reflexão interna • Articular documentos e práticas institucionais • Alterar rotinas • Promover a mudança de metodologias e práticas de ensino • Reconstituir a identidade organizacional
<i>Natureza</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Processo contínuo e coerente de acompanhamento
<i>Âmbitos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Funções das estruturas organizacionais • Articulação entre pessoas • Articulação entre processos • Resultados • Funcionamento global • Satisfação dos diferentes atores

Pontos-chave	<ul style="list-style-type: none"> • Funções das estruturas de gestão de topo • Funções das estruturas de gestão intermédias • Funções das estruturas administrativas • Funções de outras estruturas • Resultados dos alunos • Participação dos atores na construção dos instrumentos de gestão
Funções de Monitorização e Formalização	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer um ponto de situação • Deixar registos do percurso realizado • Rever e reajustar os instrumentos de gestão • Evitar a arbitrariedade • Cumprir critérios formalmente estabelecidos • Credibilizar as práticas, funções e estruturas
Fatores e Condicionantes	<ul style="list-style-type: none"> • De natureza organizativa: <ul style="list-style-type: none"> * reuniões * calendarização do processo * concretização * planos e ações de melhoria • De natureza processual: <ul style="list-style-type: none"> * construção de instrumentos de aferição * consulta e produção de documentos * elaboração, resposta e análise de inquéritos * tratamento da informação recolhida • De natureza política: <ul style="list-style-type: none"> * participação/envolvimento dos atores (seleção, nomeação, voluntariado, solicitação, audição) * vontade das lideranças de topo
Resistências e Obstáculos	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos (rotina, individualismo, falta de cooperação) • Conflito de interesses • Ansiedade e receio • Falta de tempo • Atitudes de desconhecimento, ceticismo, desinteresse, esquecimento e ações inconsequentes • Descontinuidade, lentidão, inacabamento e ineficácia dos processos
Resultados Esperados	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento • Mudanças de perceção apoiadas em dados objetivos • Relatório que conduz a planos e ações de melhoria • Correção dos instrumentos de gestão • Incremento do trabalho cooperativo
Resultados Reais	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações formais dos documentos de gestão • Controle e formalização de alguns procedimentos • Mudanças de perceção sem consequências práticas na mudança de atitudes e ações • Relatório praticamente desconhecido

Fonte: Autoria própria.

Do Quadro 6 destaca-se a diferença entre resultados esperados e resultados reais. Ainda que um dos resultados reais possa ser uma alteração de percepção em relação à escola, essa mudança não produz melhorias, pois não parece haver a intenção de fazer mudanças. Por isso, o relatório de autoavaliação é praticamente desconhecido dos atores, bem como o plano de melhoria que deveria dele decorrer. Assim, as conclusões relativas a esta questão são semelhantes às da primeira questão de investigação. As preocupações das escolas concentram-se na qualidade técnica dos procedimentos e na participação dos interessados e, mais uma vez, apontam para a necessidade de legitimar e credibilizar os procedimentos institucionais de autoavaliação e a sua organização. Continua a encontrar-se um distanciamento entre a retórica institucional (dimensão formal do funcionamento das escolas) e as ações de melhoria efetivas, e verifica-se, também, a improvisação, como expressão da anarquia, pela incongruência entre resultados da autoavaliação e mudança organizacional efetivamente produzida.

f) No que diz respeito à **terceira questão de investigação** (relação entre avaliação externa e autoavaliação), as respostas às entrevistas foram agrupadas nas categorias seguintes: imposição, monitorização, formalização, mudança, participação, autoconhecimento, legitimação. O Quadro 7 resume os pontos em comum que foi possível encontrar entre a avaliação externa e a autoavaliação.

Quadro 7. Relação entre autoavaliação e avaliação externa nas entrevistas

RELAÇÃO ENTRE AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA	
Origem da Autoavaliação	Exógena – Sugestão, Imposição da IGE
	Endógena – Necessidade de salvaguardar a imagem da escola antecipando dificuldades
Vantagens da autoavaliação sobre a avaliação externa	<ul style="list-style-type: none"> • Cruzamento do olhar externo com o olhar interno • Aferição e comparação de pontos fortes e fracos • Produção de conhecimento contextualizado • Maior continuidade • Maior possibilidade de ser eficaz • Produção de autoconhecimento organizacional • Possibilidade de autocrítica e reflexão • Possibilidade de predispor para a mudança • Possibilidade de entrosamento de opiniões

Condições de
legitimação da
autoavaliação

- Adequação entre resultados internos e externos
- Perfeição técnica dos procedimentos de avaliação
- Capacidade de resposta às exigências da avaliação externa
- Continuidade dos procedimentos ao longo do tempo
- Adesão a programas de avaliação externa (por exemplo, o Programa AVES)
- Responsividade do modelo de autoavaliação utilizado

Fonte: Autoria própria.

Há a destacar que só as lideranças e alguns professores estabeleceram uma relação entre os dois procedimentos. Estes atores, em primeiro lugar, consideram que existe um desfasamento entre a imagem produzida pela autoavaliação e aquela que aparece expressa no relatório de avaliação externa, quer pela positiva, quer pela negativa. Afirma-se como aspeto negativo da avaliação externa, o facto de esta se centrar de forma excessiva nos resultados académicos. Um dos aspetos positivos da avaliação externa foi a implementação de procedimentos de autoavaliação e a criação das equipas de autoavaliação, ainda que a continuidade entre uma avaliação e outra não seja consistente. A autoavaliação é percecionada e pensada como uma estratégia de antecipação à avaliação externa, isto é, como estratégia de reforço da legitimação do funcionamento organizacional. No entanto, os obstáculos produzidos pelas perceções dos atores institucionais, como a indiferença e a desconfiança em relação aos diferentes procedimentos de avaliação, dificultam quer a consistência, quer a inovação e a mudança que seriam de esperar relativamente aos procedimentos de avaliação institucional, gerando hipocrisia (Brunsson, 2006). Tal contexto mental nas organizações pode, por isso, ser bastante negativo, na medida em que conduz, em última instância, à “incompetência organizacional”¹¹ (Ott e Shafritz, 1994), indicador da incongruência entre as políticas internas das escolas e as políticas educativas conduzidas pelo Ministério da Educação. Este indicador aponta para a possibilidade de falência do próprio sistema educativo.

g) No que toca à **quarta questão de investigação** (oportunidades e constrangimentos dos modelos de autoavaliação), as respostas obtidas agruparam-se no seguinte conjunto de categorias: formalização, monitorização,

¹¹ Conceito que se relaciona com a construção de padrões de pensamento, decisão e ação, no interior das culturas organizacionais, que não resultam (nem possibilitam) de uma predisposição para a aprendizagem face às pressões externas ou internas; tal contexto mental impede a adaptação das organizações e coloca em risco a sua sobrevivência (Castro, 2012: 267).

resistências, operacionalização, legitimação e uniformização. A partir da análise dessas respostas elaborou-se o Quadro 8, resumindo as percepções dos diferentes atores em cada escola.

Quadro 8. Vantagens e desvantagens dos modelos de autoavaliação

ESCOLAS	VANTAGENS	DESVANTAGENS
<i>Escola A</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Promove a melhoria • Permite uma abrangência global • Possibilita uma leitura fidedigna • Dá um carácter institucional à autoavaliação • Pode ser adaptado à realidade de cada escola • Possibilita a monitorização de resultados • Pode ser reformulado 	<ul style="list-style-type: none"> • Exige formação específica • Depende da sinceridade nas respostas • Burocrático • Distanciamento entre os planos de melhoria e o que realmente se concretiza • Risco de descontextualização das questões • Excesso de formalização • Possui aspetos irrelevantes para a vida da escola • Complexidade dos procedimentos
<i>Escola B</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite fazer mais, comparar, perceber • Possibilita uma leitura fidedigna da realidade • Funciona como instrumento de avaliação formativa da escola • Promove um maior conhecimento • Abre a propostas de melhoria e correção • A experiência anterior facilita a sua aplicação • Ajuda ao estabelecimento de metas e à tomada de decisões • Permite conhecer os resultados da ação desenvolvida na escola • A diversidade de opções de resposta permite caracterizar a escola o mais próximo possível da realidade • Maior rigor, objetividade, superando uma visão apoiada apenas em impressões • Superação das ideias preconcebidas • Minúcia do conhecimento obtido 	<ul style="list-style-type: none"> • Exige formação específica • Está dependente da predisposição para responder com sinceridade • Complexidade dos procedimentos • Excesso de formalização • Modelo “frio”, apoiado apenas em evidências • Muito extenso e repetitivo • Trabalho penoso • Carece de simplificação • Demasiado pormenorizado e com aspetos irrelevantes • Exige coesão da equipa • Confuso para alguns públicos-alvo

<i>Escola C</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidade do modelo • Possibilidade de reformulação das questões • Modelo muito abrangente • Permite maior consistência na medição de aspetos que não são fáceis de medir • Desperta para a avaliação • Suscita a colaboração logo que é percebido o interesse do processo 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui aspetos irrelevantes para a vida da escola • É um modelo altamente exigente em termos técnicos, exigindo uma equipa especializada • Ocupa muito tempo • É muito trabalhoso • Excesso de formalização • Exige estudo • Exige que a escola compatibilize os horários dos membros da equipa para poderem reunir e trabalhar • É um modelo indiferente face ao contexto • Muito extenso e repetitivo • Confuso para alguns públicos • O seu sucesso depende da formalização do processo
-----------------	--	--

Fonte: Autoria própria.

Destaca-se o facto de o comportamento burocrático e formal das organizações escolares, patente na utilização da CAF ou de outros procedimentos de autoavaliação, estar ao serviço da legitimação/credibilização institucional.

Os modelos de autoavaliação, especialmente a CAF e o QUALIS, que esteve na base dos procedimentos de autoavaliação das escolas estudadas, revelam diversos constrangimentos (complexidade, extensão, irrelevância de algumas perguntas, confusão, incompreensibilidade...).

As expectativas positivas mais relevantes suscitadas pelos procedimentos de autoavaliação são o conhecimento da escola e dos seus resultados e a coordenação das decisões. No entanto, a lentidão que marca a implementação desses modelos acaba por resultar numa má relação entre o custo (excesso de trabalho, tempo gasto, papel) e o benefício (quantidade de conhecimento gerado).

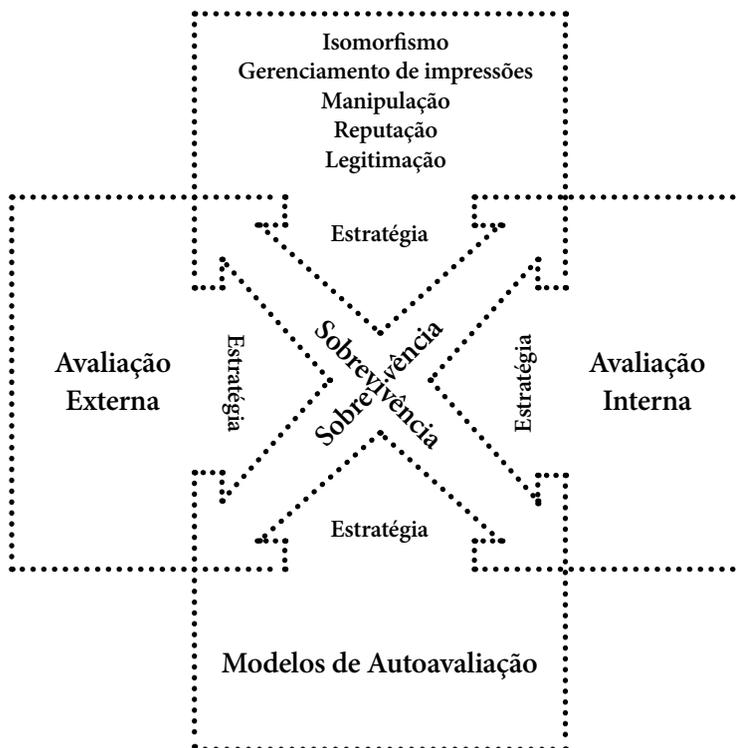
Não foi possível concluir se a implementação destes modelos melhorou ou facilitou a capacidade das escolas observadas no que respeita à melhoria contínua, mesmo na escola com práticas de autoavaliação mais continuadas.

No entanto, confirmou-se que a adesão das pessoas à implementação dos procedimentos de autoavaliação é uma condição fundamental para o seu sucesso e que a mesma exige um aumento da capacidade de comunicação

interna nas escolas. Ao mesmo tempo, a fragmentação dos documentos escolares parece ser um obstáculo importante à realização da recolha e análise da informação disponível para que se proceda à autoavaliação.

Os fatores determinantes para a adoção do modelo CAF/QUALIS, identificados pelos atores diretamente envolvidos nos procedimentos de autoavaliação são: burocráticos (formalização e exigências técnicas do modelo), políticos (adesão e qualidade da participação) e institucionais (legitimação, credibilização dos procedimentos e resultados). Assim, pode concluir-se que a principal função da avaliação institucional, externa ou interna, bem como dos modelos de autoavaliação utilizados é garantir a sobrevivência face à multiplicidade de pressões de que as organizações escolares são alvo. Autoavaliação, avaliação externa e modelos/procedimentos de autoavaliação enquadram-se no conjunto das outras estratégias organizacionais de gerenciamento de impressões, tendo em vista a reputação das organizações escolares e a legitimação pública do seu funcionamento (Figura 3).

Figura 3. Função principal da avaliação institucional nas escolas

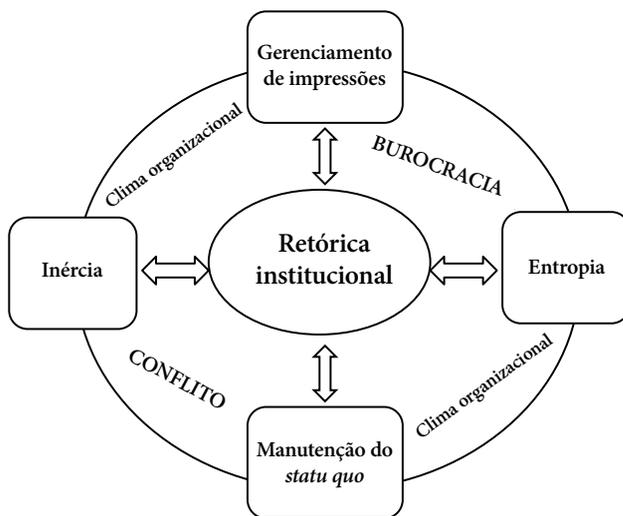


Fonte: Autoria própria.

CONCLUSÕES

Os resultados da nossa investigação indicam a existência de dinamismos complexos que interagem na retórica institucional, que denominamos aqui como fatores de resistência¹², dado que na sua maioria parecem exercer uma forte oposição quer à introdução dos procedimentos de avaliação, quer à definição de planos de melhoria e à sua implementação ou execução (Figura 4).

Figura 4. Interações dos fatores de resistência institucional



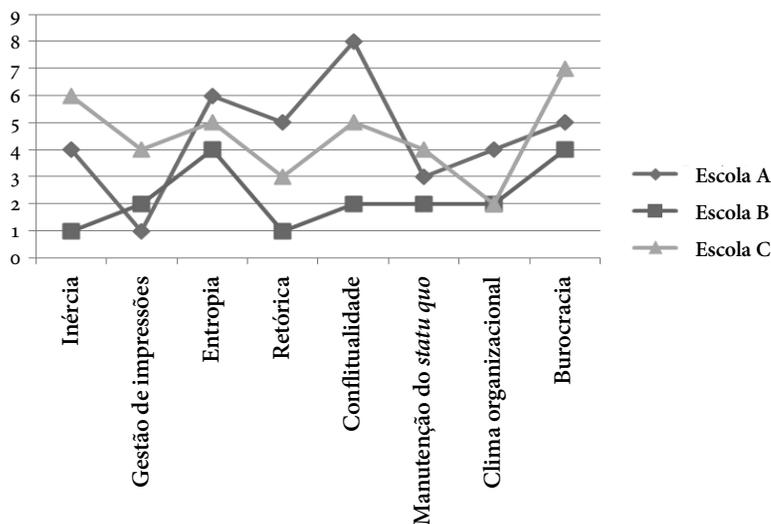
Fonte: Autoria própria.

Estes diferentes dinamismos existem em todas as escolas objeto da nossa investigação, ainda que articulados de forma diferenciada tendo em conta os diversos contextos (Gráfico 1).

Tais fatores articulam-se tendo em vista dar sentido às ambiguidades, à entropia e à inércia, através de mecanismos formais e burocráticos, estratégias de gerenciamento de impressões e diferentes táticas que possibilitem às escolas reduzir a complexidade do ambiente, responder às pressões externas e internas e manter o *statu quo*. O clima organizacional

¹² É importante perceber aqui a resistência, não apenas em sentido negativo, mas também em sentido positivo, como estratégia de sobrevivência da organização no seio de uma crescente complexidade.

Gráfico 1. Impacto comparativo dos fatores de resistência em cada escola



das escolas estudadas testemunha o conflito permanente entre o macro e o microsistema, os interesses individuais e os interesses institucionais e entre a necessidade de institucionalizar e legitimar, por um lado, e as forças de desagregação e desinstitucionalização, por outro.

Destaca-se como essencial das nossas conclusões e tarefa para a reflexão futura o seguinte:

“nas escolas objeto do nosso estudo convivem a ansiedade, a desmotivação, o receio da penalização com a ritualização, a encenação, a inconseqüência, a desarticulação e a ausência de um sentido reflexivo das práticas pedagógicas e organizacionais. Esta convivência pacífica entre articulação e desarticulação permite, paradoxalmente, que a escola, enquanto organização, assegure a funcionalidade das suas tarefas fundamentais e remeta para o plano do gerenciamento da imagem todos os aspetos considerados menos relevantes pelos atores em palco no quotidiano escolar” (Castro, 2012: 308).

O sentimento gradual de uma perda do sentido da ação coerente na escola parece emergir de uma experiência de submersão por normativos, tantas vezes incongruentes, quer entre si, quer com os objetivos que

supostamente perseguem. Os atores institucionais, colocados entre uma ideal autonomia pedagógica e organizacional (que deveria potenciar a criatividade e a inovação), e uma desautorização sucessiva da sua inteligência, conhecimentos e capacidades, entram numa letargia defensiva povoada de medos e receios, que os impedem de pôr em ação o seu poder de criar uma realidade educativa que interesse a todos.

Replicar este estudo em outros estabelecimentos/contextos escolares a nível nacional poderia dar-nos uma perceção da real dimensão do problema, sobretudo no que toca às dificuldades que as escolas enfrentam no momento atual, e deveria, necessariamente, levar a repensar as políticas públicas de educação, se se deseja a melhoria da educação em Portugal.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação – Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 9, 57-70. De <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>.
- Alaiz, V.; Góis, E. & Gonçalves, C. (Eds.). (2003). *Auto-avaliação de escolas – Pensar e praticar* (1.ª ed.). Porto: Asa Editores, S.A.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade* (2.ª ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – Os grupos em acção: Dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? *Cadernos CEDES, Campinas*, 29, n.º 78, 178-200. De <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a03.pdf>.
- Caldas, M. P. & Wood, T. (1997). Identidade organizacional. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 37, n.º 1, 6-17. De http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901997000100002.pdf.
- Castro, Helena de Fátima Gonçalves de. (2012). *Avaliação de escolas: Entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem – Um estudo multicaso*. Não publicado, Doutorado, Universidade Católica, Porto (as páginas são da versão revista e atualizada).
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C. J.; McPartland, J.; Mood, A. M.; Weinfeld, F. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education. De <http://eric.ed.gov/PDFS/ED012275.pdf>.

- Coronel, J. M. (2007). Estratégias para a qualificação da escolas. In F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola* (pp. 45-71). São Paulo, Brasil: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (2008). De http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto_lei_75_2008.pdf.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, (2012).
- DGAEP (Direção-Geral da Administração e do Emprego Público). (2007). *CAF 2006 (Estrutura comum de avaliação – Versão portuguesa completa)*. Lisboa: DGAEP.
- DGAEP (Direção-Geral da Administração e do Emprego Público). (2012). *CAF (Estrutura comum de avaliação)*. Consultado em 02/05, 2013. De <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>.
- Domènech, M.; Tirado, J. F.; Traveset, S. & Vitores, A. (1999). La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones. *Educación Social*, 12, 20-32. De <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/viewFile/171002/241807>.
- Fundação Manuel Leão. (2010). *Programa AVES – Referencial genérico*. Vila Nova de Gaia: De http://www.fmleao.pt/ficheiros/Referencial%20gen%C3%A9rico_10.pdf.
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa – Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35, n.º 3, 20-29. De http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf.
- Goffman, E. (2004). *Internados. Ensayos sobre la situación de los enfermos mentales* (1.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 49, n.º 2, 149-164.
- Horton, D.; Alexaki, A.; Bennett-Lartey, S.; Brice, K. N.; Campilan, D. M.; Carden, F. et al. (2008). *Evaluación del desarrollo de capacidades*. Cali, Colombia: CIAT (Centro Internacional de Agricultura Tropical). De http://webapp.ciat.cgiar.org/es/descargar/edc/texto_completo.pdf.
- Huntington, S. P. (1968). *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale: University Press. De http://projects.iq.harvard.edu/gov2126/files/huntington_political_order_changing_soc.pdf.
- Keller, E. & Aguiar, M. A. F. (s.d.). Análise crítica teórica da evolução do conceito de clima organizacional. *Terra e Cultura, Ano XX, n.º 39*, 91-113.
- Lasbeck, L. C. A. (2007). Imagem e reputação na gestão da identidade organizacional. *Organicom*, n.º 7, 83-97.
- Lei 31/2002 De 20/12, (2002). De http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=lei_31_2002.pdf.
- Lima, L. (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

- Luhmann, N. (2009). *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Machado-da-Silva, C. L. & Graeff, J. F. (2008). Desenvolvimento e institucionalização de práticas em espaços sócio-territoriais: A região dos campos gerais. *O&S*, 15, n.º 45, 233-252.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (2005). In <http://www.arena.uio.no> (Ed.), *Elaborating the "new institutionalism"*. University of Oslo: ARENA– Centre for European Studies. De <http://www.cpp.amu.edu.pl/pdf/olsen2.pdf>.
- Maroto, José Luís San Fabián (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60. De http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_02.pdf.
- Martínez Nogueira, R. (2000). *La evaluación de la gestión universitaria*. Argentina: CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 65-106). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1999). Las organizaciones institucionalizadas: La estructura formal como mito y ceremonia. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1.ª ed., pp. 79-103). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mohamed, A. A.; Gardner, W. & Paolillo, J. G. H. (1999). A taxonomy of organizational impression management tactics. *Advances in Competitiveness Research*, 7, 18 pag. De <http://www.freepatentsonline.com/article/Advances-in-Competitiveness-Research/78630790.html>.
- Moya, J. J. M. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Murillo, F. J. (2007). A qualificação da escola: Conceito e caracterização. In F. J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Eds.), *A qualificação da escola – Um novo enfoque* (pp. 15-43). Porto Alegre: Artmed.
- Murillo, J. & Román, M. (2008). La evaluación educativa como Derecho Humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, n.º 1, 2-5. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/editorial.pdf>.
- Murillo, P. (2008). OGE. *Organización y Gestión Educativa*. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 1, 13-17. De <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/paulino/4a.pdf>.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. *Estrategias de investigación cualitativa* (1.ª ed., pp. 213-237). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Normand, R. (2008). Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona dDe Educação*, 12, 49-76. De <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a04.pdf>.

- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16, n.º 1, 145-179. De <http://glennschool.osu.edu/faculty/brown/home/Org%20Theory/Readings/Oliver1991.pdf>.
- Oliver, C. (1992). The antecedents of deinstitutionalization. *Organization Studies*, 13, n.º 4, 563-588.
- Ott, J. S. & Shafritz, J. M. (1994). Toward a definition of organizational incompetence: A neglected variable in organization theory. *Public Administration Review*, 54, n.º 4, 370-377.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *RIEE (Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa)*, 1, n.º 1, 37-44. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>.
- Powell, W. W. & DiMaggio, P. J. (1999). Retorno a la jaula de hierro: El isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (1.ª ed., pp. 104-125). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rocha, C. V. (2005). Neo-institucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas. *Civitas*, 5, 11-28.
- Rodríguez, B. G. (2011). *Un modelo de evaluación (autorregulación) para centros docentes (ebook)*. Madrid: Vision Libros.
- Román, M. (2007). *Un sistema educativo com dos cabezas: ¿Quién responde por las escuelas publicas en Chile?*. Buenos Aires: AIQUE EDUCACIO.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 55, 107-136. De <http://www.rieoei.org/rie55a04.pdf>.
- Ruiz, J. M. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos* (3.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Ruiz, G. (2009). ¿Cuál es el sentido de la evaluación de centros escolares? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 2, n.º 2, 4-8. De <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>.
- Sammons, P; Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. *Paper* presentado no *International Seminar for Ofsted*, London. pp. 1-71. De http://highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_effectiveness/PSJHPM1995.pdf.
- Silva, J. M. & Martin Bris, M. (2002). Clima de trabalho: Uma proposta de análise da organização escolar. *Educação: Teoria e Prática*, 10, n.º 18 e n.º 19, 24-30.
- Soares, L. M. P. (2008). *A ética na administração pública*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade Técnica de Lisboa.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.ª ed.). Lisboa: FCG.
- Stufflebeam, D. L. (2007). *Cipp evaluation model checklist*. Consultado em 01/11, 2011. De http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf.

- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, R. G. (1981). Organizational Entropy. *College Student Journal*, 15, 162-169.
- Valles, M. S. (2009). *Entrevistas cualitativas* (1.ª ed.). Madrid: CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Yin, R. (2004). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.ª ed.). São Paulo: Bookman.

ABSTRACT: The purpose of this article is to convey the main results of the multi case study entitled “Evaluation of schools: from the ritual of legitimacy and impression management”, developed under the PhD in Educational Sciences from the Catholic University. The research aimed to identify the impacts of the external evaluation and self-evaluation of schools in order to improve them. Were chosen three very different schools despite their geographical proximity, particularly with regard to the existence of self-assessment teams and the experience of self-assessment and self-regulation. Research results indicate that the impacts produced by the external evaluation and self-evaluation by fall in formal organizational functioning, giving expression to goals that do not refer, first, to the improvement of schools, but the need to legitimize the *status quo*. Whether external evaluation or self-assessment occurred in these schools were interpreted and experienced by institutional actors interviewed as opportunities for image management school in the face of internal and external pressures that schools are continually target.

KEYWORDS: school assessment, strategic responses, hypocrisy, isomorphism, entropy, inertia, staging, ritual, image.

LIDERANÇA EDUCACIONAL EM PORTUGAL: META-ANÁLISE SOBRE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*Jorge Adelino Costa**

*Sandra Figueiredo***

*Patrícia Castanheira****

RESUMO: O estudo do fenómeno da liderança em contexto escolar tem sido objeto de grande crescimento nos últimos anos nos diversos contextos geográficos e também em Portugal. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto de investigação com o objetivo de analisar a produção científica nacional subordinada à temática de liderança educacional. No âmbito deste projeto, foram analisados 175 documentos (25 artigos, 80 comunicações em Atas, 57 dissertações de mestrado e 13 teses de doutoramento), publicados entre 2000 e 2010 em Portugal, sobre a realidade portuguesa. Com recurso à análise de conteúdo e tendo como quadro teórico-conceitual de base a tipologia de Bush (2011), foram utilizados os seis modelos de gestão/liderança (formal, colegial, político, cultural, ambíguo e subjetivo) propostos pelo autor e discriminadas dimensões de análise para cada modelo. Os resultados permitem traçar um retrato dos modelos de liderança escolar presentes e predominantes na literatura nacional. Conclui-se pela pluralidade de formas de liderança, não obstante a identificação dos modelos formais, colegiais (particularmente a liderança transformacional) e políticos como mais representativos.

PALAVRAS-CHAVE: modelos de liderança educacional, gestão escolar, meta-análise, Portugal.

* Universidade de Aveiro, Departamento de Educação – Aveiro (jcosta@ua.pt).

** Universidade de Aveiro, Departamento de Educação – Aveiro (sandradfigueiredo@ua.pt).

*** Universidade de Aveiro, Departamento de Educação – Aveiro (pcastanheira@ua.pt).

INTRODUÇÃO

A nível internacional são múltiplos e exponenciais os estudos que incidem sobre a liderança educacional, dado o reconhecimento do seu impacto nos níveis de desempenho de docentes e discentes, bem como na melhoria global das escolas (Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown e Ahtaridou, 2011; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd e Rowe, 2008). Daí as preocupações progressivas em vários países com a definição de quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares (Costa e Figueiredo, 2013).

Em Portugal, não obstante alguns trabalhos de investigação prévios, só no princípio da década de 90 se assiste a um aumento considerável da investigação e da produção científica ao nível da administração educacional (Barroso, 2002) e apenas no início do século XXI emergem, de forma mais consistente, estudos que focam direta e/ou especificamente a liderança educacional (ver Costa, Neto-Mendes, Ventura, Rodrigues e Castanheira, 2011). Barroso (2002), numa revisão sistemática da literatura, identificou 56 trabalhos de provas académicas (12 de doutoramento e 44 de mestrado), concluídos entre 1990 e 2000, cujo objeto de estudo, quadro teórico e metodologias se enquadravam no campo da administração educacional; todavia, apenas dezassete desses trabalhos incidiam sobre a gestão escolar.

Na última década, um percurso significativo foi efetuado ao nível da investigação sobre liderança educacional produzida em Portugal. Porém, não existe um estudo integrador que estabeleça uma análise diacrónica da produção científica nacional sobre essa temática. No intuito de colmatar esta lacuna, desenvolveu-se um projeto de investigação na Universidade de Aveiro (Projeto *ELO – Educational Leadership Observatory*), no âmbito do qual a presente pesquisa se integra, que, entre outros objetivos, visa conhecer e sistematizar o *corpus* científico existente entre 2000 e 2010, especificamente os artigos em revistas científicas, as comunicações publicadas em atas de eventos científicos, as dissertações de mestrado e as teses de doutoramento.

QUADRO CONCEPTUAL DE ANÁLISE

Para analisar e categorizar este vasto *corpus* de dados, torna-se indispensável a definição de um quadro teórico-conceptual suficientemente abrangente, consistente e com uma aplicação empírica comprovada que permita traçar um retrato dos modelos de liderança vigentes e predominantes na investigação desenvolvida em Portugal e, por inerência, nas organizações educativas nacionais. Para o efeito, optámos pelo quadro teórico de Bush

(2011), adaptado de Leithwood, Jantzi e Steinbach (2003), que apresenta uma tipologia de modelos de gestão e de liderança. O quadro de Bush é composto por seis modelos de gestão: *formal*, *colegial*, *político*, *subjetivo*, *ambíguo* e *cultural*. Cada modelo de gestão incorpora um ou mais modelos de liderança, conforme esquematizado no Quadro 1 (páginas seguintes).

O modelo *formal* parte do princípio de que as organizações são sistemas hierárquicos nos quais os gestores utilizam processos racionais para atingir determinados objetivos, invariavelmente definidos pelos líderes que, no contexto escolar, correspondem aos diretores das escolas. Estes têm autoridade e poder, legitimados pelas suas posições formais dentro da organização, devendo prestar contas, quanto às atividades e desempenho da escola, aos organismos que financiam e tutelam a mesma (Bush, 2011).

O modelo *colegial* assume que as organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que conduz a consensos. O poder é partilhado entre alguns ou todos os membros da organização, os quais, à partida, possuem um entendimento comum sobre os objetivos da instituição (Bush, 2011). Os líderes respondem às necessidades e desejos dos seus colegas, procuram oportunidades para testar e criar novas iniciativas de política e são vistos como facilitadores de um processo participativo, já que, nos modelos colegiais, a autoridade que resulta da experiência é mais importante do que a autoridade que resulta da ocupação de um cargo formal (Bush, 2011).

No modelo *político* surgem grupos de interesses, que formam alianças em prossecução de objetivos particulares. O conflito é percecionado como um fenómeno natural e o poder está atribuído às coligações dominantes, não sendo apanágio exclusivo do líder formal. Assim, os modelos políticos: tendem a focar-se mais na atividade de grupos do que na instituição como um todo; preocupam-se com os interesses dos grupos; assumem que os objetivos organizacionais são instáveis, ambíguos e contestáveis; e as decisões surgem através de um processo de negociação e regateio. Nesta “arena política” (Costa, 1996), o líder assume duas facetas centrais: por um lado, é um participante-chave no processo de negociação, dado que possui os seus próprios valores, interesses e objetivos; por outro lado, tem a responsabilidade de manter a viabilidade da organização e de desenvolver um contexto no qual as diferentes políticas possam ser testadas, recebendo o apoio de alguns grupos de interesse (Bush, 2011).

O modelo *subjetivo* foca-se nas crenças, perceções e significados individuais atribuídos pelos membros da organização aos acontecimentos.

Quadro 1. Modelos de gestão e liderança (adaptado de Bush, 2011: 199)

Elementos de gestão	TIPO DE MODELO					
	Formal	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
<i>Nível de determinação dos objetivos</i>	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
<i>Processo de determinação dos objetivos</i>	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
<i>Relação entre objetivos e decisões</i>	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas nos objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
<i>Natureza do processo de tomada de decisão</i>	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um quadro de valores

<i>Natureza da estrutura</i>	Realidade objetiva; hierarquia	Realidade objetiva; hierarquia lateral	Contexto da subunidade	Construída através da interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
<i>Relação com o contexto</i>	“Aberta” ou “fechada”; líder responsável pela prestação de contas	Prestação de contas mais difícil devido à partilha da tomada de decisão	Instável; organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
<i>Estilo de liderança</i>	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
<i>Modelo de liderança</i>	Liderança gestonária	Liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída	Liderança transaccional	Liderança pós-moderna; liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

Acredita-se que cada membro possa atribuir um significado diferente a um acontecimento em função dos seus valores, contexto e experiência. Enfatiza-se assim a importância dos objetivos individuais, nega-se a existência de objetivos gerais e a estrutura é percebida como resultado da interação humana e não como algo fixo e predeterminado (Bush, 2011). Todos os participantes, incluindo o líder, perseguem os seus próprios objetivos. A grande diferença reside no facto de o líder poder impor a sua interpretação dos acontecimentos aos outros membros da organização, dado que ocupa uma posição formal que lhe concede poder (Bush, 2011).

O modelo de *ambiguidade* assume que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações. Não existe clareza sobre os objetivos da instituição e os seus processos não são bem entendidos. A participação na elaboração das políticas é fluida visto que os membros optam por entrar ou sair das oportunidades de decisão (Bush, 2011). As características imprevisíveis das organizações sob este modelo criam dificuldades acrescidas aos líderes: ambiguidade de objetivos, ambiguidade de poder, ambiguidade de experiências e ambiguidade de êxito (Bush, 2011).

No modelo *cultural*, as crenças, os valores e a ideologia são considerados partes integrantes das organizações. Os valores e as crenças dos membros da organização levam ao desenvolvimento de normas e significados partilhados que depois são expressos através de rituais e cerimónias. Os líderes, nesta perspetiva, são vistos como tendo por principal responsabilidade gerar e difundir a cultura e comunicar os valores e as crenças de base à organização (Bush, 2011).

MÉTODO

A constituição do *corpus documental* foi iniciada, no que diz respeito a dissertações de mestrado e teses de doutoramento, com a consulta aos repositórios institucionais nacionais disponíveis na *internet*, nomeadamente o *Repositório Científico de Acesso Aberto* de Portugal, os diversos repositórios de universidades e institutos superiores e o catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal. Relativamente aos artigos científicos, consultaram-se as seguintes revistas de língua portuguesa: *Análise Psicológica*; *Arquipélago*; *Educação em Revista*; *Educação, Sociedade e Culturas*; *Eduser*, *Revista de Educação*; *PsicoUSF*; *Revista de Educação*; *Revista de Estudos Curriculares*; *Revista Lusófona de Educação*; *Revista Portuguesa de Educação*; *Revista*

Portuguesa de Investigação Educacional; *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*; e *Sísifo*. No caso das comunicações publicadas em Atas de Congressos, foram selecionadas as relativas aos eventos científicos sobre administração e liderança educacional, designadamente: simpósios sobre *Organização e Gestão Escolar* (Universidade de Aveiro); congressos do *Fórum Português de Administração Educacional*; congressos da *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

Nesta pesquisa, foram consideradas as publicações de 2000 a 2010. Além do intervalo temporal, estipulou-se que os documentos deveriam ser revisões teóricas ou estudos empíricos sobre a gestão e liderança educacional em Portugal, isto é, que abordassem (de forma central ou secundária) tipos, práticas e modos de gestão e liderança escolar, bem como o funcionamento de órgãos e desempenho de cargos de gestão de topo e intermédia. Desta recolha inicial resultaram 175 documentos: 25 artigos científicos, 80 trabalhos publicados em atas de encontros científicos, 57 dissertações de mestrado e 13 teses de doutoramento. É sobre este número que incide o presente artigo (pois, ao longo do projeto de investigação, outros documentos têm sido encontrados e inseridos no *corpus*).

No que diz respeito aos procedimentos utilizados na análise de dados, os documentos foram importados para o programa *QSR Nvivo9*, *software* específico de análise qualitativa, com base no qual se procedeu à respetiva codificação. Os excertos codificados tiveram em consideração não só o quadro conceptual e a análise produzida pelos autores de cada investigação, bem como, quando aplicável, o discurso (transcrito) dos entrevistados (geralmente diretores e professores) utilizado na fundamentação da pesquisa.

Conforme já referido, utilizou-se como matriz conceptual para analisar os vários documentos a tipologia de Tony Bush (2011). Por conseguinte, são definidas seis categorias superiores (“categorias-mãe”), representantes dos modelos de gestão/liderança, designadamente: *formal*, *colegial*, *político*, *subjetivo*, *ambíguo* e *cultural*. Para cada uma destas categorias, são criadas subcategorias (“categorias-filhas”), de forma a especificar e diferenciar os modelos e permitir uma análise mais pormenorizada e diversificada. A árvore de categorias final está esquematizada no Quadro 2, procedendo-se de seguida à descrição mais detalhada de cada subcategoria (dimensão).

Quadro 2. Árvore de categorias

MODELOS DE GESTÃO/LIDERANÇA	DIMENSÕES
Formal	Burocracia Centralidade do líder Estrutura Hierarquia Prestação de contas Racionalidade
Colegial	Transformacional Participativa Distribuída
Político	Conflito Micropolíticas Sistemas de transação Subunidades
Subjetivo	Pós-moderna Emocional
Ambíguo	Articulação débil Ambiguidade Competências frágeis
Cultural	Identidade Manifestação simbólica

No modelo formal, são definidas seis dimensões: a *burocracia*, percebida na disciplina e sentido de controlo dos indivíduos, autoridade hierárquica, impessoalidade, divisão do trabalho e perspectiva meritocrática; a *centralidade no líder*, reconhecida na imposição visível da autoridade do gestor para todas as decisões de execução; a *estrutura*, relativa ao estilo de interação formal entre as pessoas das instituições e a organização em diferentes níveis (central, local, institucional, subunidades e individual); a *hierarquia* representada na ordenação de funções de acordo com as posições formais dos elementos, na comunicação vertical e na sobrevalorização do *status*; a *prestação de contas*, perceptível na dependência das instâncias de controlo superior, na gestão por objetivos predefinidos e no controlo de agenda; a *racionalidade*, concretizada no processo racional por objetivos, sem lugar para a criatividade (Bush, 2011).

No quadro do modelo colegial são consideradas as dimensões correspondentes às lideranças transformacional, participativa e distribuída. A liderança *transformacional* reconhece-se na construção (e transformação) de uma cultura e visão escolares, na colaboração entre subunidades e na valorização do compromisso e capacidade pessoal de todos os membros organizacionais, assumindo-se que os líderes e os restantes elementos perfillham objetivos, valores e interesses comuns. O líder surge enquanto motivador, inspirador e mobilizador dos seguidores, que incita ao desenvolvimento, à superação, à mestria, à criatividade e à inovação (Bush, 2001; Leithwood *et al.*, 2003). A liderança *participativa* surge como potenciadora do *empowerment* e da cooperação (Somech, 2005), em que os líderes encorajam os membros a participar e a influenciar o processo de tomada de decisão. Neste âmbito, é promovida a discussão e a partilha entre os membros no sentido de obter respostas inovadoras e diversificadas para a resolução dos problemas organizacionais, permitindo, por conseguinte, aumentar o desempenho. A liderança *distribuída* remete para uma liderança mais coletiva e democrática (Muijs e Harris, 2003) em que todos os membros poderão, potencialmente, ser líderes (Gronn, 2002). A interdependência é um atributo fundamental neste tipo de liderança na medida em que os grupos ou indivíduos têm consciência da dependência da sua ação em relação aos outros indivíduos da organização, originando o sentido de complementaridade (Gronn, 2002).

No modelo político são analisadas quatro dimensões, seguidamente elencadas: o *conflito* enquanto fenómeno natural no processo de negociação de interesses de cada grupo; as *micropolíticas*, em que os grupos são estruturas sociais que geram políticas específicas e modos de resolução que se ensaiam e testam, não envolvendo a racionalidade formal, mas a agenda e os interesses do grupo; o *sistema de transação*, que tem subjacente uma lógica de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, dos comportamentos e objetivos definidos, o controlo de recursos e a troca episódica de vantagens oferecidas pelos elementos; e as *subunidades*, onde se verificam interesses repartidos de acordo com diferentes grupos (por exemplo, departamentos) que se fazem valer como coligações com influência fundamentada nas suas capacidades profissionais e pessoais (Bush, 2011).

O modelo subjetivo comporta dois tipos de liderança: a pós-moderna e a emocional. Na liderança *pós-moderna* são aceites e valorizadas a multiplicidade de verdades subjetivas e realidades que o líder deve ter em consideração e respeitadas as diversas perspetivas idiossincráticas dos membros da

organização (Bush, 2011; Keough e Tobin, 2001). Na liderança *emocional* são enfatizadas a motivação e a interpretação individual dos acontecimentos em detrimento do constante e previsível.

O modelo ambíguo incorpora três dimensões: a articulação débil, a ambiguidade e as competências frágeis. A *articulação débil* observa-se entre indivíduos, entre subunidades, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre atividades, entre o enquadramento formal/legal e a ação organizacional, entre as intenções, discursos, documentos e as ações (Orton e Weick, 1990); bem como entre os processos e os resultados, entre os problemas e as decisões, entre os meios e os fins, entre o ontem e o amanhã (Cohen e March, 1974; Weick, 1976). A *ambiguidade* é decorrente das sucessivas mudanças e da entrada de novos atores, da indefinição de papéis e funções, do carácter ambíguo, contraditório, inconsistente e vago dos fins e objetivos, da participação fluida (e por conseguinte desresponsabilização) dos vários membros no processo de tomada de decisão e das contingências institucionais (Cohen, March e Olsen, 1972). A *ambiguidade* é igualmente produto do ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, organizações profissionais) que se apresenta como tumultuoso e incerto (Costa, 1996), observando-se, nas palavras de Turner, “uma organização imprevisível num campo turbulento” (1988: 80). As *competências frágeis* são sumariadas na dificuldade em reagir favoravelmente às mudanças emergentes, na não assunção do papel atribuído ou na demissão/inépcia em relação às atividades (*laissez-faire*), na falta de formação e/ou experiência para o exercício dos cargos, na procura de soluções remediativas em detrimento de uma visão prospetiva, no uso de procedimentos improvisados e pouco claros, na ausência de instrumentos de trabalho e de um modelo conceptual.

Para o modelo cultural identificaram-se duas dimensões: a identidade e as manifestações simbólicas. A *identidade* remete para o compromisso individual e coletivo com um conjunto de crenças, valores (éticos e morais), normas e padrões de comportamentos conhecidos e partilhados por todos, que constituem o cerne da organização e ação escolares. A comunidade escolar apresenta um forte sentimento de pertença e orgulho em relação à instituição e tem uma necessidade intrínseca de manter e respeitar o seu património histórico-cultural e identitário. A adesão às crenças e normas pode ser *manifestada simbolicamente* ao nível conceptual ou verbal (por exemplo, discursos, vocabulário comum, mitos, histórias), comportamental (rituais, cerimónias, regras, mecanismos de suporte e padrões de interação) e visual ou material (embelezamento e personalização das

instalações e espaços, investimento em equipamentos, uniformes, logótipos, lemas) (Bush, 2011). Os membros tentam transmitir e preservar uma imagem interna e externa positiva da escola, onde, a título de exemplo, os “heróis” (elementos que personificam os valores, filosofia e ideologia da organização e/ou têm comportamentos e desempenhos consonantes com o valorizado institucionalmente) são reconhecidos e enaltecidos publicamente (por exemplo, os “quadros de honra”).

RESULTADOS

A totalidade do *corpus* documental foi analisada em função da presença ou não de cada modelo de gestão/liderança, tendo em conta as dimensões de análise propostas.

A Figura 1 expressa a distribuição do *corpus* pelos seis modelos de gestão, assumindo-se que cada documento poderia empregar simultaneamente vários modelos.

Considerando a distribuição pelos seis modelos de gestão, verifica-se que os modelos formais, colegiais e políticos apresentam maior representatividade no *corpus*. Contrariamente, o modelo subjetivo é apenas abordado por um quarto da amostra e os modelos ambíguos e culturais assumem uma posição intermédia.

A ordenação decrescente em termos de representatividade dos modelos (formal, colegial, político, ambíguo, cultural e subjetivo) altera-se ligeiramente, quando analisamos o *corpus* em função do tipo de produção científica, isto é, se estão em causa artigos, comunicações, dissertações de mestrado ou teses de doutoramento, como se pode comprovar pela Figura 2.

Figura 1. Distribuição dos seis modelos de gestão pelos documentos do *corpus*

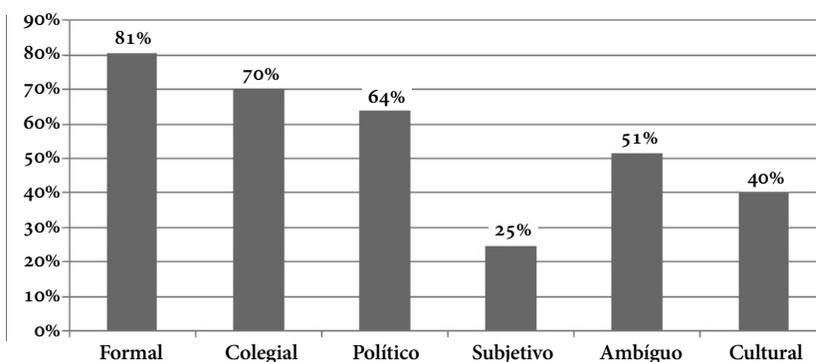
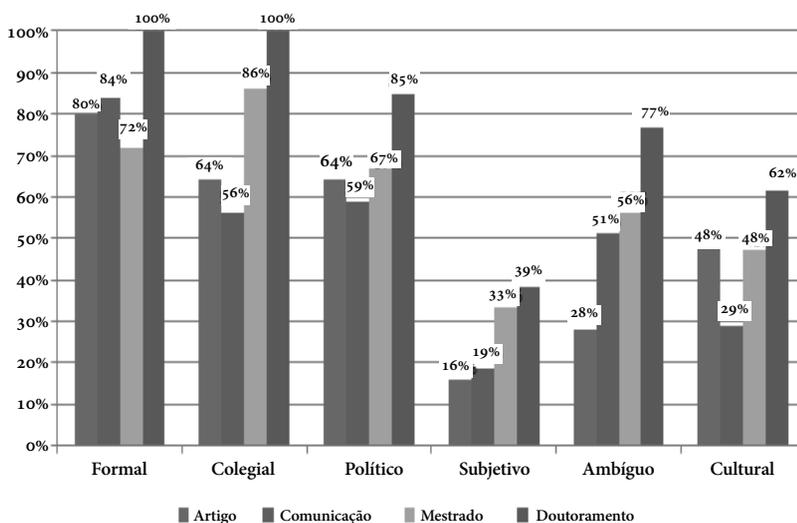


Figura 2. Distribuição dos seis modelos de gestão em função do tipo de produção científica

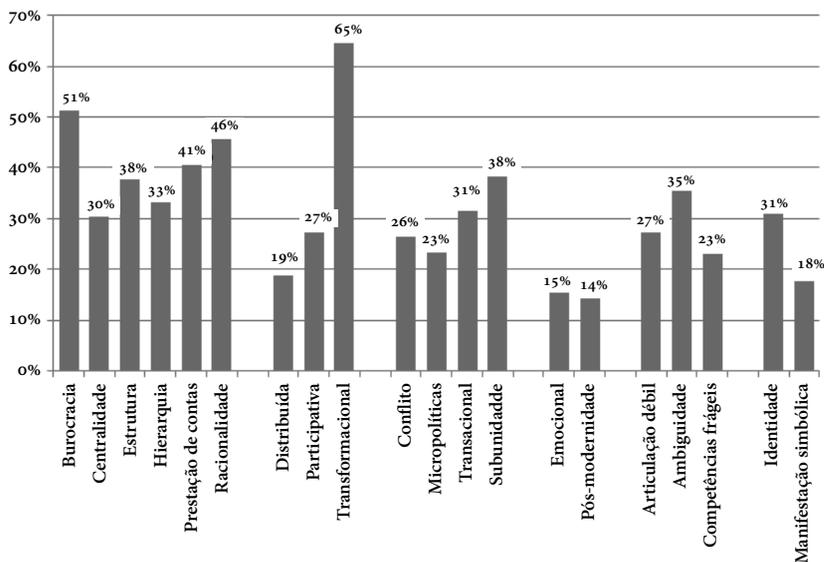


Nos artigos, os modelos colegiais e políticos assumem igual expressão e o modelo cultural é mais representativo do que o modelo ambíguo (48% vs. 28%). Nas comunicações, a ordem inverte-se em relação ao modelo colegial e político, em que este último se sobrepõe ao primeiro em termos de representatividade (59% vs. 56%). Nas dissertações de mestrado, a diferença subjaz em relação aos modelos formais e colegiais, que assumem o segundo e primeiro lugar, respetivamente (72% vs. 86%).

Numa análise comparativa entre os quatro tipos de produção científica, observa-se que nas teses de doutoramento todos os modelos de gestão/liderança são identificados mais frequentemente. Aliás, todas as teses do *corpus* ($n=13$) mencionam os modelos formais e colegiais (100%). Considerando os restantes documentos (artigos, comunicações e dissertações), constata-se a predominância dos modelos colegiais e subjetivos nas dissertações (86% e 33%), a menor prevalência do modelo cultural nas comunicações (29%) e do modelo ambíguo nos artigos (28%), e uma distribuição relativamente similar dos modelos formais e políticos nos três tipos de documentos.

Conforme referimos anteriormente, para cada modelo de gestão/liderança foram definidas dimensões de análise, apresentando-se subsequentemente a sua distribuição (Figura 3).

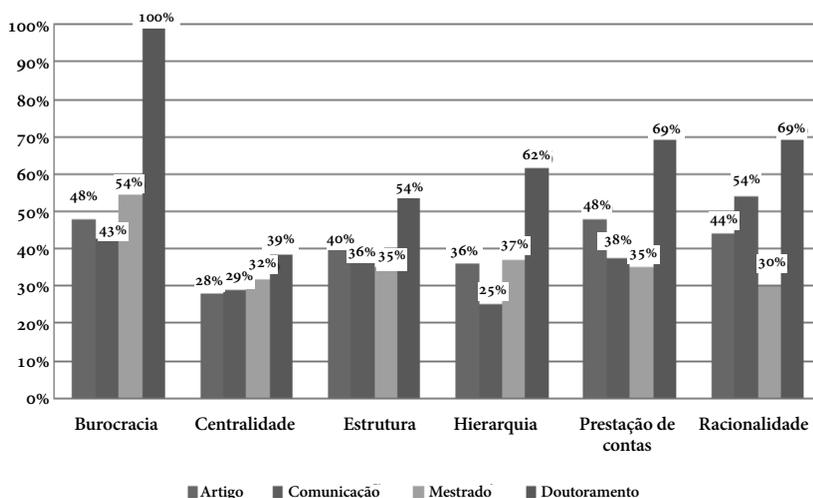
Figura 3. Distribuição de frequências pelas dimensões de cada modelo



No modelo formal, observa-se a predominância da “burocracia” (51%) e da “racionalidade” (46%) e uma distribuição similar das restantes dimensões, não obstante o menor destaque para a “centralidade do líder” (30%). No modelo colegial, verifica-se um claro domínio da liderança “transformacional” (65%), comparativamente à liderança “participativa” (27%) e “distribuída” (19%). No modelo político, nota-se uma distribuição relativamente equilibrada pelas diferentes dimensões, apesar do maior destaque da dimensão “subunidades” (38%) e da menor expressão da dimensão “micropolíticas” (23%). No modelo subjetivo, os resultados são idênticos em ambas as dimensões, “emocional” (15%) e “pós-modernidade” (14%). No modelo ambíguo, a dimensão “ambiguidade” (35%) destaca-se relativamente à “articulação débil” (27%) e às “competências frágeis” (23%). Finalmente, no modelo cultural, a dimensão “identidade” está presente em 31% dos documentos, contrastando com a dimensão “manifestação simbólica”, referida em apenas 18% do *corpus*.

Além desta análise global, examinámos a distribuição das dimensões de cada modelo de gestão/liderança nos quatro tipos de documentos.

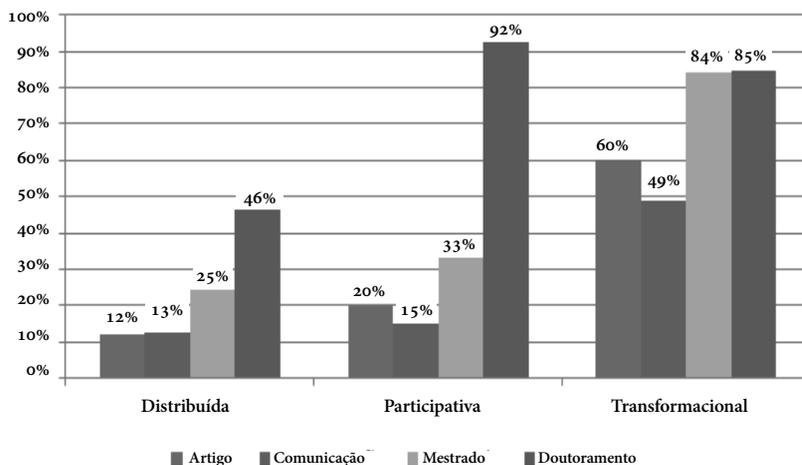
Figura 4. Distribuição de frequências pelas dimensões do modelo formal em função do tipo de produção científica



A Figura 4 representa as dimensões do modelo formal. Replicando o padrão geral, constata-se que as seis dimensões do modelo formal estão representadas de forma mais expressiva nas teses de doutoramento. Todas as dimensões, à exceção da “centralidade do líder” (39%), estão codificadas em pelo menos metade das teses e, inclusivamente, a dimensão “burocracia” está patente discursivamente em todas as teses (100%). Nos artigos, nas comunicações e nas dissertações, as várias dimensões estão presentes de modo similar, apesar da maior representatividade da dimensão “prestação de contas” nos artigos (48%) e da menor prevalência das dimensões “hierarquia” nas comunicações (25%) e “racionalidade” nas dissertações (30%). Considerando cada tipo de documento individualmente, observa-se a maior incidência das dimensões “burocracia” (48%) e “prestação de contas” (48%) nos artigos, a maior expressividade da “racionalidade” (54%) e da “burocracia” (43%) nas comunicações, a maior representatividade da “burocracia” (54%) nas dissertações e a evidente predominância da “burocracia” (100%) e, com algum destaque, da “racionalidade” (69%) e da “prestação de contas” (69%) nas teses.

No modelo colegial (Figura 5), observa-se, em quase todos os tipos de documentos, a seguinte distribuição, por ordem decrescente de frequências: liderança transformacional, liderança participativa e liderança distribuída.

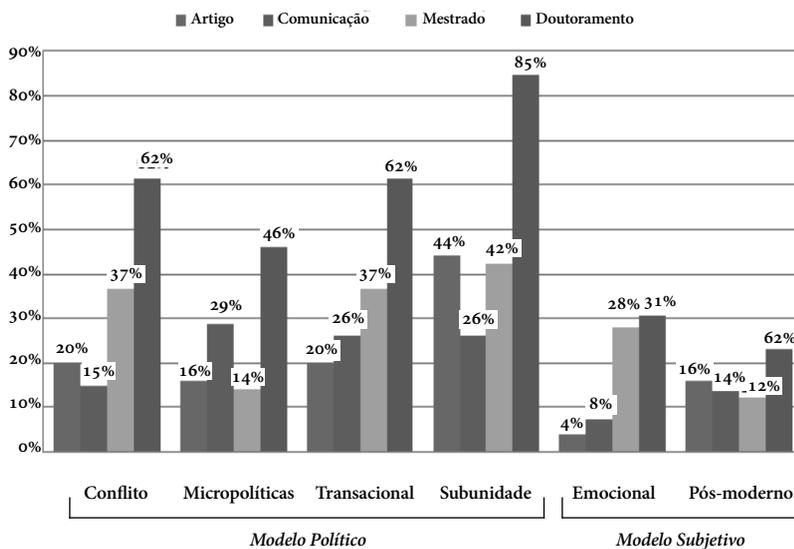
Figura 5. Distribuição de frequências das dimensões do modelo colegial em função do tipo de documentos



Somente nas teses de doutoramento a liderança participativa se sobrepõe, embora de forma residual, à liderança transformacional (92% vs. 85%). Em termos de representatividade em função do tipo de documento, constata-se, de uma forma geral, uma maior evidência dos três tipos de liderança nas teses de doutoramento. Aliás, há um claro predomínio da liderança participativa nas teses de doutoramento (92%), por comparação às dissertações de mestrado (33%), aos artigos (20%) e às comunicações (15%). As dissertações de mestrado constituem o segundo tipo de documento que menciona as dimensões do modelo colegial, enquanto quadro de leitura dos resultados, com mais frequência.

A Figura 6 analisa os modelos políticos e subjetivos, considerando os diferentes tipos de produção científica. Focalizando o modelo político e seguindo uma análise intradocumentos, verifica-se um maior destaque da dimensão “subunidades” nos artigos (44%), uma menor expressividade da dimensão “conflito” nas comunicações (15%) e da dimensão “micro-políticas” nas dissertações (14%), bem como um manifesto predomínio da dimensão “subunidade” nas teses (85%). Ao nível interdocumentos, as teses de doutoramento assumem novamente uma posição sublinhada na representação de todas as dimensões. Nos restantes três tipos de documentos, as dimensões “conflito” e “sistema de transação” são mais evidentes nas

Figura 6. Distribuição de frequências pelas dimensões dos modelos político e subjetivo em função do tipo de produção científica



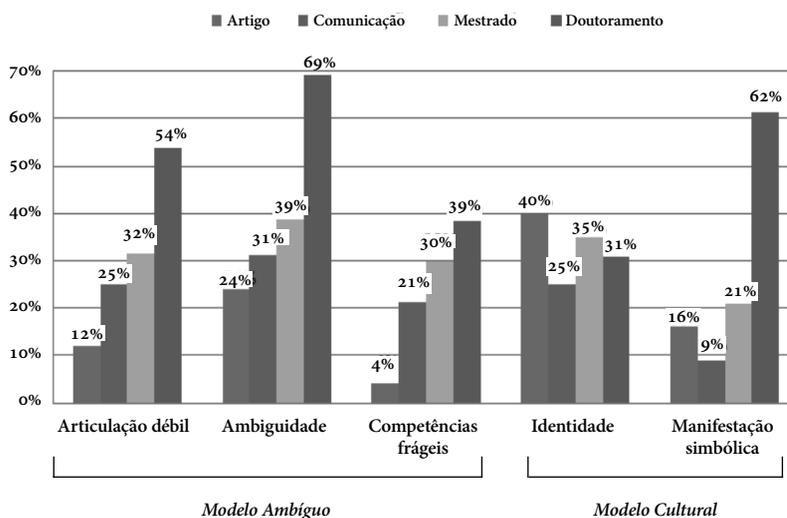
dissertações de mestrado (37%), a dimensão “micropolíticas” nas comunicações (29%) e a dimensão “subunidade” nos artigos (44%) e dissertações (42%).

No modelo subjetivo salienta-se a quase inexpressão da dimensão “emocional” nos artigos (4%) e nas comunicações (8%). Na liderança “pós-moderna” verifica-se uma distribuição análoga pelos diferentes tipos de documentos, ainda que uma maior preponderância nas teses de doutoramento (23%).

A Figura 7 contempla os dois últimos modelos de gestão/liderança: o modelo ambíguo e o modelo cultural.

Em todas as dimensões do modelo ambíguo verifica-se uma distribuição em escada, com a base nos artigos (menor representatividade) e o topo nas teses de doutoramento (maior representatividade). Considerando os 25 artigos, apenas um (4%) menciona, ao longo do texto, conteúdos suscetíveis de codificação na dimensão “competências frágeis”. Nas comunicações e nas dissertações, a distribuição das três dimensões é relativamente idêntica e nas teses de doutoramento observa-se um maior destaque da

Figura 7. Distribuição de frequências pelas dimensões dos modelos ambíguo e cultural em função do tipo de produção científica

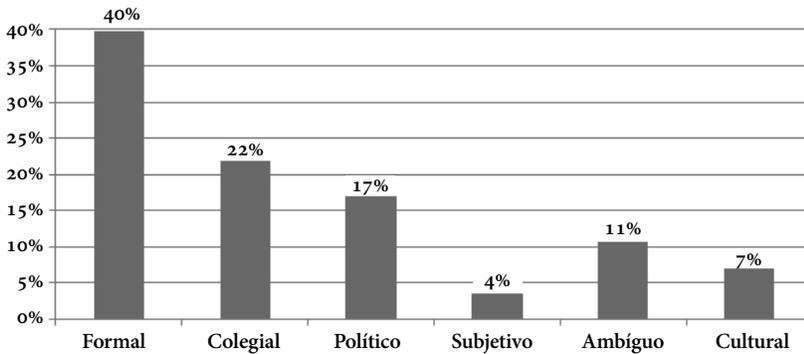


dimensão “ambiguidade” (69%), precedida pela dimensão “articulação débil” (54%).

As duas dimensões do modelo cultural (Figura 7) são menos comuns nas comunicações do que nos restantes tipos de produção científica. No que diz respeito à dimensão “identidade”, observa-se uma ausência de dispersão, não obstante a maior concentração nos artigos (40%). A dimensão “manifestação simbólica” surge fortemente destacada nas teses de doutoramento (62%) e menos expressiva nos restantes documentos, particularmente nas comunicações (9%).

Como complemento a esta análise (relativa à presença *versus* ausência dos modelos), podemos aduzir uma outra, tendo por base o número de excertos codificados, partindo da premissa de que um maior número de excertos é tradutor de uma maior valorização dos modelos em questão (tendo em conta que cada documento pode representar mais do que um modelo).

Figura 8. Distribuição do número de excertos (em frequência) por cada modelo



Assim, no total, foram selecionados e codificados 2798 excertos, cuja distribuição pelos diferentes modelos se encontra esquematizada na Figura 8. Na análise desenvolvida anteriormente, que considerava apenas a presença *versus* a ausência, os modelos formal e colegial destacavam-se dos restantes, mas apresentavam frequências próximas entre si (81% vs. 70%, respetivamente). Porém, ao contabilizarmos o número de excertos codificados, o modelo formal representa 40% do *corpus* (1115 excertos) e quase que duplica o resultado obtido no modelo colegial (609 excertos, 22%). Por outro lado, os modelos culturais e subjetivos são os que apresentam um menor número de excertos codificados (196 e 100 excertos, respetivamente).

Em termos de dimensões analisadas, destacam-se: a “burocracia” (278 excertos, 9,9%) e a “racionalidade” (229 excertos, 8,2%), no modelo formal; a “transformacional” (433 excertos, 15,5%), no modelo colegial; as “subunidades” (226 excertos, 8,1%), no modelo político; e a “identidade” (131 excertos, 4,7%), no modelo cultural. De realçar que, no modelo subjetivo, ambas as dimensões, “emocional” e “pós-modernidade”, estão igualmente representadas (49 e 51 excertos, respetivamente), tal como acontece com as dimensões “articulação débil” (115 excertos, 4,1%) e “ambiguidade” (116 excertos, 4,2%), no modelo ambíguo.

O Quadro 3 indica as correlações entre os modelos considerando o número de excertos.

Quadro 3. Correlações entre os modelos de gestão/liderança

	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
FORMAL	.22**	.63**	.19*	.35**	.15*
COLEGIAL		.43**	.34**	.11	.45**
POLÍTICO			.27**	.37**	.24**
SUBJETIVO				.26**	.21**
AMBÍGUO					.03

** $p < .01$ * $p \leq .05$

As correlações significativas são evidentes entre a maioria dos modelos de gestão, à exceção da relação (não significativa) entre os modelos colegial e ambíguo e os modelos ambíguo e cultural. Os dados indicam correlação positiva entre os modelos formal e político ($r = .63, p < .01$), formal e ambíguo ($r = .35, p < .01$), colegial e político ($r = .43, p < .01$), colegial e subjetivo ($r = .34, p < .01$), colegial e cultural ($r = .45, p < .01$), político e ambíguo ($r = .37, p < .01$), formal e colegial ($r = .22, p = .004$), político e cultural ($r = .24, p = .001$), político e subjetivo ($r = .27, p < .001$), subjetivo e ambíguo ($r = .26, p = .001$) e entre subjetivo e cultural ($r = .21, p = .006$). Adicionalmente, observa-se correlação positiva, embora menor, entre os modelos formal e subjetivo ($r = .19, p < .001$) e formal e cultural ($r = .15, p = .050$).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa apreciação global à produção científica presente no *corpus* analisado do projeto *ELO – Educational Leadership Observatory*, pode inferir-se que os diversos investigadores nem sempre apresentam modelos teórico-conceptuais claros e explícitos sobre gestão e liderança educacional. Todavia, o enquadramento teórico de Bush (2011) e os descritores utilizados permitem abarcar essa pluralidade e (por vezes) dissonância, fornecendo uma matriz integradora que facilita a análise comparativa das várias publicações científicas.

Assim, na literatura portuguesa produzida sobre o tema entre 2000 e 2010 que foi objeto de exame neste artigo é dado um maior destaque aos modelos formal e colegial e, dentro deste último, à liderança transforma-

cional. Porém, a sistemática referência a este estilo de liderança situa-se mais ao nível do desejo do que da análise da efetiva realidade das organizações educativas portuguesas (Costa e Figueiredo, 2012: 109). Efetivamente, a investigação internacional tem demonstrado o contributo positivo de práticas de liderança transformacional ao nível da melhoria das escolas (Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Moolenaar, Daly e Slegers, 2010), da motivação e desempenho dos professores (Chin, 2007; Geijsel, Slegers, Stoel e Krüger, 2009; Leithwood e Jantzi, 2006; Ross e Gray, 2006) e dos resultados dos alunos (Chin, 2007; Sun e Leithwood, 2012). De ressaltar, no entanto, que as práticas de liderança “eficazes” variam entre os diferentes contextos: os valores, as normas e os comportamentos considerados apropriados são construídos sócio-histórico-culturalmente e estes, por sua vez, moldam o significado, a expressão e a interpretação das práticas de liderança. Ou seja, a teoria da contingência nas organizações e as teorias situacionais da liderança parecem continuar a colher na tipificação do “líder ajustável” (Costa, 2000: 20). Desta forma, os mesmos comportamentos de liderança podem ser interpretados de modo diferente em função da cultura e, portanto, produzir resultados diferentes nas pessoas e organizações (Hallinger, 2011). Por outro lado, vários autores (Bush, 2011; Morgan, 1997) alertam para o facto de que, tal como não há um melhor tipo de organização, também não há um melhor estilo de liderança e que o mesmo tipo de liderança pode não ser eficaz em todas as situações e contextos, existindo um conjunto de variáveis mediadoras e moderadoras que podem influenciar o resultado final. Além do mais, nas palavras de Leithwood e Jantz, “(...) it is safe to say that the nature of effective school leadership still remains much more of a black box than we might like to think” (2006: 202), pelo que a investigação nesta área, apesar dos consideráveis progressos nos últimos vinte anos, ainda é incipiente e inconclusiva.

Os resultados indicam que os vários modelos de gestão/liderança estão correlacionados. É possível que a alusão simultânea a vários modelos no mesmo documento advenha da análise de amostras diferentes (por exemplo, escolas, atores educacionais, intervalos temporais); represente a contraposição e comparação entre os modelos; e/ou reconheça, para o mesmo contexto espaço-temporal e ator educacional, a adoção de comportamentos e práticas associados a diferentes modelos de gestão/liderança. Este último cenário remete para a não exclusividade dos modelos de gestão/liderança e para um certo hibridismo entre eles, tal como preconizado por Bush: “as we have seen, most educational institutions display features from most or all of the models” (2011: 208). Similarmente, numa revisão

de seis estudos conduzidos em Portugal, concluiu-se que os presidentes do conselho executivo das escolas são percebidos enquanto líderes com comportamentos de carácter transformacional e transaccional, supostamente “independentes” (Castanheira e Costa, 2011).

Em sùmula, a pluralidade de formas de gestão dentro de um só sistema significa que a filiação a um único modelo não parece suficiente para orientar e compreender as práticas (Bush, 2011). Em detrimento, os gestores parecem alinhar por um certo “pluralismo conceptual” (Bolman e Deal, 1984) no sentido de seleccionar a melhor abordagem para endereçar os problemas específicos; daí que a análise das múltiplas e potenciais combinações entre os modelos se revele um campo fértil para a investigação (Bush, 2011).

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Factores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto ELO – *Educational Leadership Observatory/ Observatório de Liderança Educacional* (PTDC/CPE-CED/108655/2008).

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (2002). A investigação e a formação em administração educacional. Reflexões sobre a situação portuguesa. In *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Educacional: Investigação, Formação e Práticas* [CD-ROM] (pp. 23-32). Braga: Universidade do Minho, Fórum Português de Administração Educacional, ANPAE.
- Bolman, L. e Deal, T. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Castanheira, P. e Costa, J. (2011). In search of transformational leadership: A (meta) analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2012-2015.
- Chin, J. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education*, 8(2), 166-177.
- Cohen, M. e March, J. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American college president*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cohen, M.; March, J. e Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.

- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Asa.
- Costa, J. (2000). Liderança nas organizações escolares: revisitando teorias organizacionais num olhar sobre as escolas. In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A.; Rodrigues, M. e Castanheira, P. (2011). Projecto ELO – Observatório de liderança escolar: Mapeamento do quadro conceptual de análise. In S. R. Carlos e S. N. Fernando (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 4, pp. 313-318). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Costa, J. e Figueiredo, S. (2012). Liderança instrucional e currículo: uma análise focada nas escolas do ensino secundário. In M. Paraíso, R. Vilela e S. Sales (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 99-112). Curitiba: Editora CRV.
- Costa, J. e Figueiredo, S. (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 183-202.
- Day, C.; Sammons, P.; Leithwood, K.; Hopkins, D.; Gu, Q.; Brown, E. e Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with learning*. Berkshire: Open University.
- Geijsel, F. P.; Slegers, P. J. C.; Stoel, R. D. e Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-454.
- Hallinger, P. (2011). Developing a knowledge base for educational leadership and management in East Asia. *School Leadership e Management*, 31(4), 305-320.
- Keough, T. e Tobin, B. (May, 2001). *Postmodern Leadership and the Policy Lexicon: From theory, proxy to practice*. Paper presented at the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec. Disponível em: http://csce-cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01Keough_Tobin_e.pdf.
- Leithwood, K.; Harris, A. e Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership e Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060.
- Leithwood, K. e Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K.; Jantzi, D. e Steinbach, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Berkshire: Open University Press.
- Moolenaar, N.; Daly, A. e Slegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670.

- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- Muijs, D. e Harris, A. (2003). Teacher leadership – Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Orton, J. e Weick, K. (1990). Loosely couples systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Robinson, V.; Lloyd, C. e Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ross, J. A. e Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-201.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Administration Quarterly*, 41(5), 777-800.
- Sun, J. e Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Turner, C. (1988). Organizing educational institutions as anarchies. In A. Westoby (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations* (pp. 79-83). Milton Keynes: Open University Press.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

ABSTRACT: The study of the school leadership phenomenon has been widely developed in several countries and also in Portugal. Following this growing trend, we developed a research project aiming at the analysis of the national scientific production on school leadership. In this project we analyzed 175 documents focusing on Portugal and the Portuguese reality (25 papers in scientific journals, 80 papers in conference proceedings, 57 master dissertations and 13 PhD theses), published between 2000 and 2010. In order to analyze this corpus we used content analysis, adopting Bush's (2011) typology as a theoretical-conceptual framework. We used the six models of management/leadership of the typology (formal, collegial, political, cultural, ambiguity and subjective) and discriminated dimensions of analysis for each model. The results allow for the drawing of the models of school leadership that are present and predominant in the national scientific production on this subject. We conclude that there are several forms of leadership, non-withstanding the identification of the formal, collegial (especially transformational leadership) and political models as the more representative ones.

KEYWORDS: models of school leadership; school management; meta-analysis; Portugal.

A ESCOLHA DO DIRETOR

*Margarida Antonieta Silva**

*Joaquim Machado***

RESUMO: O modelo de governação das escolas portuguesas instituído em 2008 corta com uma tradição de eleição do gestor de topo através do voto universal dos professores e institui um órgão unipessoal – o diretor – escolhido pelo conselho geral, integrado por elementos dos diversos setores da comunidade, sob o pretexto de, em cada escola, ter “um rosto” a quem possam ser assacadas responsabilidades e permitir a afirmação de “boas lideranças e lideranças eficazes”. Neste estudo pretende-se analisar se os mecanismos introduzidos na escolha do diretor pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 induziram a mudanças significativas no processo de escolha do gestor de topo da escola, inferir o retrato-tipo do gestor escolar e averiguar se as lógicas subjacentes à sua seleção confirmaram ou infirmaram o perfil de gestor sugerido normativamente.

PALAVRAS-CHAVE: diretor, eleição, perfil, influência.

INTRODUÇÃO

Desde a entrada em vigor do modelo de *gestão democrática das escolas*, onde se instituiu a colegialidade e a elegibilidade do órgão de gestão de topo das escolas, vários outros normativos lhe sucederam até se chegar ao modelo atualmente em vigor – o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Retomando do campo político conceções de democracia representativa e de democracia participativa e do campo empresarial uma perspetiva gerencialista e de eficácia técnica, este diploma apresenta como objetivos estratégicos “reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de

* Agrupamento de Escolas de Maximinos (antonietasilva3@gmail.com).

** Universidade Católica Portuguesa, Porto (jomachado@porto.ucp.pt).

ensino”, “reforçar a liderança da escola e (...) conferir maior eficácia” e “reforçar a autonomia da escola” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Para reforço das lideranças das escolas e da autoridade interna, instituiu-se um órgão de gestão unipessoal – o diretor – para haver um rosto a quem se pudessem assacar as responsabilidades pelo serviço prestado e pela gestão dos recursos públicos e para se “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes” (idem). A ideia de “liderança forte” associada à eficácia escolar distancia-se da “liderança colegial”, na medida em que se alicerça no princípio organizacional da “forte conexão”, e, neste sentido, parece querer contrariar um fenómeno de descentralização interna da liderança, que se exerceria e manifestaria sob formas dispersas, originando múltiplas lideranças no interior da escola (Sanches, 2000).

Numa lógica mais congruente com o funcionamento em simultâneo de um órgão de direção estratégica – o conselho geral (CG) – e um órgão de gestão executiva – o diretor –, o Decreto-Lei n.º 75/2008 incumbe o CG de eleger o aquele último. Abandonou-se, desta forma, a perspetiva da participação alargada no processo de escolha do gestor de topo da escola, que tinha sido instituída com a instauração do regime democrático em Portugal.

Para eleição do diretor, o Decreto-Lei n.º 75/2008 define um procedimento a ser desenvolvido de forma faseada, que se inicia com um procedimento concursal e termina com a eleição do diretor pelo CG, por escrutínio secreto. Este foi vivido de forma muito diversa em 2009, quando, por força das disposições transitórias do referido decreto, todas as escolas elegeram os seus diretores.

O presente estudo pretende analisar se os mecanismos introduzidos na escolha do diretor pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 induziram a mudanças significativas no processo de escolha do gestor de topo da escola, inferir o retrato-tipo do gestor escolar e averiguar se as lógicas subjacentes à sua seleção confirmaram ou infirmaram o perfil de gestor sugerido normativamente.

1. A ELEIÇÃO DO DIRETOR NO QUADRO DO DECRETO-LEI N.º 75/2008

O Decreto-Lei n.º 75/2008 pretende favorecer a emergência de uma liderança legitimada internamente por uma eleição que está confinada a uma assembleia restrita dentro do universo da escola, mas representativa de diversos setores da comunidade educativa. O mecanismo eleitoral introduzido transfere a confiança política na escolha do diretor de uma assembleia eleitoral alargada para o órgão de direção estratégica e encontra

legitimidade numa conceção de democracia que valoriza a participação dos diversos agentes educativos na governação das escolas (Formosinho, 1989). Na ótica de Bolívar, o intuito é passar-se de “uma lógica corporativa, para uma direcção com capacidade para tomar decisões próprias, para responder às exigências inerentes a cada contexto” (2012: 86).

Apesar de já não estar legitimado pelo voto universal dos professores, o diretor continua, contudo, a necessitar de manter a dimensão democrática e a cultura participativa na escola, em particular junto dos docentes. Se não o fizer, pode emergir um ambiente de tensão e crispação, pouco ou nada indutor da partilha de conhecimentos e do trabalho colaborativo que é exigido, com implicações negativas nos resultados que se alcançam, o que se revelaria pouco consentâneo com o que normativamente se pretende do diretor.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, na mesma linha do que tinha sido instituído nos outros regimes jurídicos sobre gestão das escolas publicados após 1974, seguiu a corrente de se atribuir a docentes a responsabilidade de gerirem as escolas, na assunção de que o gestor de uma escola não exerce a atividade de modo independente ao papel de educador, porque tem de ser capaz de orientar a ação de professores e alunos e de conseguir promover a “conceptualização do acto de gestão como acto educativo” (Dinis, 2002: 123). Quanto à relação laboral dos docentes com a escola onde se candidatam ao cargo de gestor de topo, já os normativos têm seguido filosofias diferentes. Atualmente está consagrado que pode ser candidato a diretor de uma escola qualquer docente desde que seja profissionalizado e que reúna os demais requisitos exigidos (Quadro 1).

Quadro 1. Admissibilidade de candidatura pela situação profissional

	DL n.º 769- A/76	DL n.º 172 /91	DL n.º 115- A/98	DL n.º 75/ 2008	DL n.º 137/ 2012
Docente profissionalizado do ensino público em funções na escola onde se candidata	✓	✓	×	×	×
Qualquer docente profissionalizado do ensino público	×	✓	×	×	×
Docente da carreira do ensino público em funções na escola onde se candidata	✓	✓	✓	✓	✓
Qualquer docente da carreira do ensino público	×	✓	×	✓	✓
Docente profissionalizado com CTTI do ensino particular e cooperativo	×	✓	×	✓	✓

Sim ✓ Não ×

Outra problemática que tem merecido múltiplas reflexões a partir dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988a; 1988b) prende-se com questões ligadas a competências e qualificações que devem ser exigidas a quem exerce cargos de gestão nas escolas. Na perspetiva de que a liderança deve estar sustentada em conhecimento técnico, de modo a que o gestor seja capaz de gerir e de controlar, de decidir e de executar eficazmente decisões, a maioria dos autores concorda que a aposta na formação dos gestores é o caminho a seguir para promover a melhoria nas escolas.

Inserida no quadro conceptual da *Nova Gestão Pública*, a profissionalização da gestão, entendida como aquisição formal de formação especializada específica para o desempenho de cargos de gestão, sustenta-se na perceção de que “ser um bom professor não é condição suficiente para ser um bom dirigente da escola” (Clímaco, 2005: 52). Nesta perspetiva, a qualificação para a gestão escolar permite habilitar o diretor de competências gestionárias, nomeadamente, em assuntos de natureza legislativa, jurídica e administrativo-financeira, embora deva “dosear-se (...) o optimismo quanto aos impactos esperados da formação” (Formosinho e Machado, 1998: 107).

Há vários autores que admitem que a qualificação dos docentes para a gestão pode assentar nos conhecimentos adquiridos pela experiência no exercício do cargo. Clímaco defende que, mais do que um modelo de “alunização” dos cursos de formação dos gestores escolares, se deve rentabilizar a experiência já adquirida e explorar a interação entre profissionalismo e experimentalismo (2005: 50-53). Na mesma linha de pensamento, Barroso considera que se deve apostar em formação complementar e na formação contínua especializada em administração educacional para os docentes que já se encontram a exercer o cargo de gestores e se deveriam criar mecanismos de certificação das competências adquiridas pelos anos de experiência (Barroso, 2005: 165-167).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, tal como o seu antecessor (o Decreto-Lei n.º 115-A/98), determina a necessidade de haver requisitos de qualificação para o candidato ao cargo de gestor, prevendo que a mesma possa advir tanto da aquisição de habilitação específica, através de formação especializada, como da experiência no exercício do cargo. O Decreto-Lei n.º 137/2012, que altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, acentua a lógica de tecnicidade da gestão, pois coloca como condição primordial de qualificação a que é adquirida através de habilitação específica. Nesse sentido, a experiência no exercício do cargo, em paridade com a possibilidade

de o candidato possuir currículo relevante na área da gestão e administração escolar, só pode ser equacionada como qualificação em caso de inexistência de candidatos admitidos com base na habilitação específica (Quadro 2).

Quadro 2. Admissibilidade da candidatura pela qualificação profissional

	DL n.º 769- A/76	DL n.º 172 /91	DL n.º 115- A/98	DL n.º 75/ 2008	DL n.º 137/ 2012
Habilitação específica	×	✓	✓	✓	✓
Experiência no exercício do cargo	×	×	✓	✓	○
Currículo relevante	×	×	×	×	○

Sim ✓ Não × Só aceite em caso de inexistência ou insuficiência ○

Para “apurar qual dos candidatos se encontra em melhores condições para exercer, naquele agrupamento de escola ou escola não agrupada, o cargo de director” (preâmbulo da Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho), foi introduzida uma metodologia para orientar os conselhos gerais na decisão, consagrando-se, antes do ato eleitoral, um procedimento concursal. Era intenção do legislador fazer uma rutura com as dinâmicas prevalentes nas escolas, quando eram assembleias eleitorais alargadas a garantir a escolha da gestão de topo da escola e os elementos constantes no relatório a orientarem a decisão do CG.

Na fase da candidatura, o docente candidato tem de apresentar o seu *curriculum vitae* e um projeto de intervenção, onde exprime as linhas mestras que nortearão a sua ação. Terminada essa fase, uma comissão do CG – a comissão permanente, ou uma expressamente designada para esse efeito – elabora um relatório de avaliação, com base na análise curricular, no projeto de intervenção e no resultado da entrevista que tem de realizar.

O projeto de intervenção permite ao CG balizar a intenção do candidato face ao projeto educativo e avaliar se este está ou não em consonância com o mesmo. No entanto, num estudo que realizaram, dois anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, Jorge Adelino Costa e Patrícia Castanheira concluíram que, em muitos casos, o projeto de intervenção não teve em conta o projeto educativo e que o efeito dos mesmos sobre a

ação dos diretores eleitos era reduzido, inferindo que “a dimensão de ritual técnico-burocrático continua bastante presente” (2011: 133).

No relatório produzido, a comissão pode expressar, fundamentando, se aconselha ou não a eleição de cada um dos candidatos admitidos. O processo finaliza com a eleição pelo CG, por voto secreto e presencial, depois de discutido e apreciado o relatório da comissão, podendo ainda haver audição aos candidatos.

A metodologia encontrada para recrutamento do diretor suscita reservas, porquanto apresenta características do procedimento concursal e introduz uma comissão responsável pela elaboração do relatório de apreciação das candidaturas. No parecer do Conselho Nacional de Educação consta que “o ‘procedimento concursal’, a cargo de uma comissão (a permanente ou uma eventual), que elaborará ‘um relatório de avaliação’, deixa prever mais uma limitação à atuação do Conselho Geral” (ponto 34 do parecer n.º 3/2008). Barroso (2008) considera que o mecanismo previsto é “híbrido”, com propósitos inúteis e “visa subordinar a lógica democrática à lógica burocrática”, defendendo que “não pode existir qualquer constrangimento ao direito dos eleitores escolherem livremente o candidato da sua preferência, em função da confiança que têm no seu mérito para exercerem com competência as funções que lhe estão atribuídas” (2008: 8).

2. UM OLHAR DE DENTRO SOBRE A ELEIÇÃO DO DIRETOR

A necessidade de os diretores serem eleitos até 31 de maio de 2009 levou a que em todas as escolas, num período de tempo reduzido, se desenvolvessem os respetivos procedimentos concursais e se elegessem os diretores. Feita a eleição, as escolas tinham de remeter para a direção regional respetiva todo o processo para homologação.

O objetivo deste trabalho foi fazer uma análise crítica que permitisse sintetizar e interpretar o modo como nas escolas da Região Norte, área de abrangência da DREN, se procedeu à seleção dos diretores em 2009. Para isso, os documentos oficiais constantes em arquivo em suporte eletrónico, nomeadamente, e em particular, os relatórios de avaliação das candidaturas e as atas dos conselhos gerais, foram consultados e analisados para recolha de informação quantitativa e qualitativa pertinente.

Para facilitar a leitura do que se pretende realçar e para melhor garantir o anonimato do candidato ou da escola, quando se recorrer ao uso de citações de documentos oficiais será generalizado o uso das seguintes

expressões: “candidato”, de modo indistinto ao género do docente; “escola”, mesmo tratando-se de um agrupamento de escolas; “conselho geral” corresponde ao órgão que elegeu o diretor, mesmo que tenha ocorrido em sede de conselho geral transitório; “comissão” designa a comissão permanente do CG ou especialmente designada para o efeito, responsável pela apreciação das candidaturas e elaboração do relatório final de avaliação. Na análise de situações concretas, as escolas serão distinguidas pela numeração árabe, E_1, E_2, E_3, \dots , o relatório de apreciação das candidaturas por RE_1, RE_2, RE_3, \dots , e as atas das reuniões dos conselhos gerais das escolas por $A_{CG}E_1, A_{CG}E_2, A_{CG}E_3, \dots$.

2.1 Caracterização geral

“Processo atípico” pode ser a expressão que melhor sintetiza o conjunto global de procedimentos concursais e de eleições dos diretores das escolas ocorrido em 2009, se compararmos com a forma como tradicionalmente decorria a eleição do órgão de gestão das escolas, pelo menos no que à Região Norte diz respeito. De facto, contrariamente ao expectável e a avaliar pelo número de candidaturas entradas, a instituição do cargo de diretor fez eclodir uma “motivação” ímpar aos potenciais candidatos.

Das 395 escolas da área da DREN que entre janeiro e julho de 2009 desenvolveram e concluíram os procedimentos concursais, foram apresentadas 740 candidaturas por parte de 613 candidatos. Como resultado, 298 docentes mantiveram-se na gestão de topo da escola (já eram presidentes do conselho executivo ou de comissão provisória) e foram eleitos 96 novos diretores (representando 24% do universo das escolas da DREN).

Das candidaturas apresentadas, 54 não foram a eleição, por terem sido excluídas pela comissão ou por desistência do próprio candidato. Em resultado disto, e invertendo o que de há longos anos se vinha assistindo, em todas as escolas houve candidatos a concurso. Contudo, numa delas não houve candidaturas em eleição, porque o CG decidiu que a única apresentada não reunia condições para ser eleita, por denunciar que o candidato desconhecia a realidade da escola.

No Quadro 3 consegue-se avaliar o volume de candidaturas que foram a eleição em cada escola. Se é verdade que em muitas (em cerca de 47%) se manteve a “tradição” de haver uma única candidatura, outras escolas houve em que o número cresceu exponencialmente em relação ao habitual, sendo que em mais de 20% delas apareceram três ou mais candidatos.

Quadro 3. Número de candidaturas submetidas a eleição, por escola

	Candidaturas em eleição	
	N.º de escolas	%
1 candidatura	211	53,6%
2 candidaturas	111	28,2%
3 candidaturas	47	11,9%
4 candidaturas	18	4,6%
5 candidaturas	3	0,8%
6 candidaturas	3	0,8%
7 candidaturas	0	0,0%
8 candidaturas	1	0,3%
Total	394	100%

No que respeita ao número de escolas a que cada docente se candidatou, verificou-se que a larga maioria se apresentou a concurso numa única escola (571 docentes representando mais de 93% dos candidatos), sendo somente 42 os docentes (cerca de 7%) que concorreram a várias escolas – dezoito deles apresentaram-se a concurso a três ou mais escolas (Quadro 4). No conjunto, estes 42 docentes foram responsáveis por 116 (22%) das candidaturas entradas nos serviços administrativos das escolas. Destes 42 candidatos, somente onze foram eleitos diretores: oito em escolas onde não exerciam funções e três nas escolas onde se encontravam a trabalhar.

Quadro 4. Número de escolas a que concorreram os candidatos

	Docentes candidatos	
	N.º	%
1 escola	571	93,1%
2 escolas	24	3,9%
3 escolas	6	1,0%
4 escolas	4	0,7%
5 escolas	3	0,5%
Entre 6 e 10 escolas	2	0,3%
Entre 11 e 20 escolas	2	0,3%
Mais de 20 escolas	1	0,2%
Total	613	100%

Conseguem-se identificar alguns aspetos comumente partilhados pelos docentes que concorreram a várias escolas. Um deles é que a larga maioria destes docentes é detentora de formação especializada em administração escolar ou administração educacional, sendo que alguns também têm experiência no exercício do cargo (apesar de nem sempre de forma continuada). Outro aspeto é que, tendencialmente, estes docentes candidataram-se a escolas próximas da sua área de residência, apesar de haver um ou outro caso que alargou a candidatura a escolas de áreas geográficas bem mais vastas do que o concelho de residência. Cite-se, a título de exemplo, o caso de um candidato que concorreu a uma escola localizada a mais de duzentos quilómetros de distância da sua residência, por pretender, como expressa na entrevista, regressar à sua região de origem.

Nos documentos produzidos no âmbito do desenvolvimento deste procedimento, não está muito evidente a explicitação das motivações que levaram estes docentes a disponibilizarem-se a assumir o cargo em número tão vasto de escolas. Na entrevista, um candidato evoca o “desafio de mudança pessoal e profissional” (RE₁, p. 5), outro “pôr em prática o que tem estudado, tal como aderir às alterações do Decreto-Lei n.º 75/2008, com a responsabilização de uma pessoa por todas as políticas da escola” (RE₂, p. 2) e outro, ainda, “o facto de se ter apercebido de que algumas escolas precisavam de melhorar e entender que reúne condições para proceder às mudanças necessárias” (RE₃, p. 4). Sabendo-se que são docentes detentores de formação especializada, que investiram em formação profissional na área da gestão e administração das escolas, terá sido esse um dos fatores que terá pesado fortemente na vontade de se candidatarem ao cargo. Contudo, poder-se-á ainda questionar se alguns desses candidatos se motivaram a concorrer movidos pelo interesse no exercício do cargo, por partilharem da mesma perspetiva (controversa) de um conselheiro de uma escola que terá dito numa reunião do CG “estar estupefacto pelo facto de existir apenas um candidato, sendo este cargo tão importante e apetecível” (A_{CG}E₄, p. 2).

Um dos problemas associados a este tipo de candidaturas, e que aparece amiudadas vezes expresso nos relatórios, é que os projetos de intervenção destes docentes denunciam desconhecimento sobre as especificidades das escolas a que se candidatam:

Identifica os problemas da escola de uma forma generalista, sem o rosto da escola a que se candidata. (RE₅, p. 7)

O candidato revelou na entrevista aquilo que, de facto, está patente no projeto de intervenção: o não conhecimento mínimo da realidade da escola. (RE, p. 10)

Em consequência, o CG, perante o leque mais ou menos diversificado de alternativas, de forma mais ou menos explícita, por norma, rejeitou estas candidaturas, já que a maioria destes docentes acabou por não obter qualquer voto na eleição.

2.2 Do relatório de avaliação à eleição

A diversidade na metodologia imperou na forma como as escolas fizeram a análise das candidaturas e elaboraram o relatório de apreciação dos candidatos, pese embora a falta de conhecimentos jurídicos dos que conduziram e estiveram implicados no desenvolvimento destes procedimentos. Como a grande maioria das escolas estava a diligenciar as mesmas etapas no mesmo período temporal, foram múltiplos os caminhos encontrados, não se evidenciando, pelo menos em larga escala, a tendência para, num leque alargado de escolas, se formatarem “por contágio” os procedimentos. Assim, se bem que num ou noutro concelho se tenha generalizado um modelo base de grelha de análise do *curriculum* dos candidatos (presumivelmente proposto pelos representantes da autarquia), não prevaleceu um modelo uniforme de conceção do relatório. Não se consegue, sequer, determinar um esquema conceptual comum, pois um pouco de tudo se vê analisando os processos que as escolas enviaram para a DREN.

Dentro da diversidade de desenhos, uns relatórios foram concebidos em formatos “XS”, com uma ou duas páginas, mesmo tendo várias candidaturas em análise, e outros em formato “XXL”, com vinte, trinta ou mais páginas para um único candidato. Por outro lado, umas escolas utilizaram o formato de grelha, onde apreciaram comparativamente as várias candidaturas, outras (a maioria) recorreram ao relatório descritivo onde fizeram uma análise individual ou conjunta dos candidatos nos três aspetos que tinham de ser considerados (*curriculum vitae*, projeto de intervenção e resultado da entrevista); outras, ainda, apostaram na enunciação dos pontos fracos e fortes de cada um deles. Num ou noutro caso menos consistente com o que a legislação previa, o relatório limitou-se a fazer um relato dos procedimentos desenvolvidos e a definir o tempo que cada um dos candidatos disporia na entrevista, realizada perante todos os membros do CG. Nestas escolas, o projeto de intervenção e o *curriculum* dos candidatos foram analisados por todos os membros do CG e a entrevista realizada em plenário.

A metodologia encontrada para as entrevistas também foi muito diversa. Numas escolas foram construídos guiões de entrevista muito fechados, mais se assemelhando a questionários, noutras foi solicitado ao candidato que durante um número determinado de minutos dissertasse sobre o seu projeto para a escola. Como resultado, umas escolas optaram por no relatório transcrever tudo o que foi dito na entrevista, outras fizeram uma síntese e outras, ainda, limitaram-se a fazer um juízo avaliativo sobre a capacidade de comunicação e de persuasão do candidato. Mas qualquer que tenha sido a metodologia encontrada, não foram muitos os conselhos gerais que optaram por, depois de apreciado o relatório, proceder à audição do candidato.

Em qualquer um dos formatos adotados, relatórios houve em que foram emitidos juízos avaliativos sobre os candidatos, outros que se limitaram a descrever e a sintetizar o que constava nos documentos apresentados pelos candidatos e no que os mesmos disseram na entrevista.

Em consequência do empenho, da análise criteriosa e do trabalho metuculoso que foi desenvolvido foi frequente na reunião do CG, quando se fez a discussão e apreciação do relatório, os conselheiros enaltecerem o trabalho realizado pela comissão elogiando o cuidado que tiveram na elaboração do relatório. Cite-se, a título de exemplo, o que consta em duas atas de conselhos gerais:

Apreço pelo exaustivo e excelente trabalho realizado pela comissão, destacando a clareza e rigor do documento elaborado. (A_{CG}E₇, p. 1)

Era bastante elucidativo, pois permitia uma leitura clara e transparente de cada uma das candidaturas, contribuindo assim para uma tomada de decisão consciente. (...) são apresentados os pontos positivos e menos positivos de cada uma das candidaturas, facultando uma análise objetiva e isenta das candidaturas em causa. (A_{CG}E₈, p. 1)

Note-se que esta segunda citação foi retirada de uma escola onde o CG decidiu não proceder à audição dos candidatos, apesar de haver quatro candidaturas em confronto.

Contudo, apesar de ter ocorrido em situações muito pontuais, numa ou outra escola o próprio relatório elaborado pela comissão não colheu a aprovação de todos os seus membros. Por isso, quando foi presente ao CG não vinha subscrito nem aprovado por todos os membros da comissão. Também, num ou noutro caso, os conselheiros não se sentiram esclarecidos com o teor do mesmo:

Observou que o relatório é pouco explícito e nada diz sobre a posição dos candidatos quanto às características das pessoas que os vão acompanhar na gestão da escola, nem quanto à linha que pretendem seguir, continuidade ou rutura. (...) referiu ter também muitas dúvidas quanto à escolha do candidato e que o relatório não lhe conseguiu tirar essas dúvidas e que, nalguns casos, até agravaram. (A_{CG}E₉, pp. 3 e 4)

Nalgumas escolas também se notou haver uma discrepância entre o teor do relatório e os resultados eleitorais, pois o relatório transmitia uma mensagem positiva sobre o candidato, mas o apuramento da votação contrariou essa presumível tese. Cita-se, a título de exemplo, uma escola onde o somatório do número de conselheiros ausentes e de votos brancos fizeram com que a única candidatura tivesse obtido um número de votos tão reduzido que, só no limite, impediu a necessidade de se realizar um segundo escrutínio; contudo, no relatório pode ler-se:

O candidato (...) reúne todos os requisitos para o desempenho do cargo. Pela análise do curriculum vitae, confirmamos a sua relevância para o exercício das funções de diretor e o seu mérito; pela apreciação do seu projeto de intervenção, verificamos a sua coerência entre os problemas diagnosticados e as estratégias de intervenção propostas; pelo resultado da entrevista individual, concluímos que as capacidades reveladas vão ao encontro do perfil de exigências do cargo. (RE₁₀, p. 11)

Das 211 escolas onde só uma candidatura foi admitida, 198 reportavam-se a docentes que estavam a dar continuidade ao trabalho que vinham desenvolvendo, ou como presidentes do conselho executivo (190) ou como vice-presidentes (8), sendo que 107 (58%) deles obtiveram unanimidade no resultado das eleições. Nestas condições, a elaboração dos relatórios foi simplificada e é nestes onde mais se nota não ter havido constrangimentos na formulação de juízos avaliativos (favoráveis) ao candidato. A título exemplificativo, cita-se o que pode ler-se em três deles:

A sua experiência em cargos de gestão, a sua vontade, motivação, investimento pessoal e profissional são uma mais-valia para a escola. (RE₁₁, p. 2)

A sua liderança ser um polo agregador dentro da comunidade educativa. (RE₁₂, p. 15)

Trata-se de um projeto realista, exequível e que realça o sentido humanista do candidato, orientado na construção de uma escola de excelência e de uma educação livre e universal. (RE₁₃, p. 3)

Contudo, casos houve em que a candidatura única presente, a do presidente do conselho executivo em funções, não mereceu consenso pelo CG, a avaliar pelo número de ausências à reunião onde se procedeu à eleição e ao elevado número de votos brancos que existiram – em nove destas escolas registaram-se cinco ou mais votos brancos ou nulos, o que é significativo se considerarmos que se tratava da eleição do gestor em exercício; noutras, contudo, foi visível o elevado número de faltas à reunião onde se procedeu à eleição (em quatro escolas faltou, pelo menos, um terço dos membros do CG). Em resultado da ação conjugada de votos brancos e nulos e de faltas à reunião para eleição, em oito escolas onde o único candidato era o presidente do conselho executivo houve necessidade de se recorrer ao segundo escrutínio para assegurar a sua eleição, já que no primeiro o candidato não obteve a maioria absoluta de votos exigida. Podendo considerar-se este número residual, se comparado com o universo de escolas em análise, a leitura destes resultados eleitorais permite retirar algumas ilações sobre o modelo e estilo de liderança adotado pelo gestor de topo dessas escolas.

Terá sido a falta de alternativas que ditou a manutenção de alguns destes docentes na gestão da escola. Não estando na maioria das vezes expresso no relatório nem na ata do CG, o desmerecimento da candidatura, a “fragilidade” da liderança em presença, infere-se mais pelos resultados do que pela análise dos documentos produzidos.

De facto, quando a ou as candidaturas em presença se reportam a lideranças pouco consolidadas, o relatório de avaliação das candidaturas e as atas das reuniões do CG não denunciam o “pulsar” dos conselheiros, nem permitem que se subentenda o sentido de voto dominante. Nestes casos, as comissões (quase sempre constituídas maioritariamente por docentes) optam por relatórios *low-profile*, cingindo-se a sintetizar objetivamente o projeto de intervenção e o *curriculum vitae* do candidato, não destacando muito as suas características positivas, mas também não realçando os aspetos menos favoráveis de cada um (estava em causa a eleição do docente que os iria dirigir nos próximos anos!). Cita-se como exemplo o que consta na parte final do relatório de uma escola onde se apresentaram dois candidatos a concurso, sendo que um deles era o presidente do conselho executivo em exercício nos últimos sete anos (obteve doze votos e o outro candidato nove votos):

Apesar da legislação prever serem apontadas razões de aconselhamento da eleição, entendeu esta comissão, pelos candidatos em presença, não se pronunciar, mas disponibilizar toda a informação de avaliação necessária para a melhor decisão no que se refere à eleição do diretor da escola. (RE₁₄, p. 20)

Pela tendência de descomprometimento no juízo avaliativo, em algumas escolas, depreendido dos documentos enviados para homologação, consegue-se perceber alguma clivagem entre o texto do relatório e o pensamento de alguns dos conselheiros expressos nos textos das atas do CG. Recorrendo a um caso concreto, num relatório sobre o projeto de intervenção do candidato está dito:

Contém devidamente diagnosticados os problemas da escola e do meio envolvente, define adequadamente os objetivos e estratégias para combater esses problemas e estabelece de forma coerente e exequível a programação das atividades que se propõe realizar no mandato, privilegiando a integração no contexto local. (RE₁₅, p. 1)

Contudo, na ata da reunião do CG consta:

Considerava que o projeto de intervenção carecia de propostas de ações mais concretas e bem definidas e era pouco inovador. Esta intervenção foi reiterada por (...) e por (...), que sublinharam a falta de estratégias para a concretização das atividades propostas. (A_{CG}E₁₅, p. 2)

Desta dualidade de perspetivas, poder-se-ia questionar se dentro do CG havia divergências sobre o tipo de liderança existente na escola ou se o relatório, de facto, não denunciava o que sentiam vários conselheiros. A avaliar pelo resultado da eleição, pode-se inferir que, de facto, a candidatura não era consensual, pois o candidato não atingiu o resultado mínimo necessário na primeira eleição, sendo que no segundo escrutínio obteve, novamente, um reduzido número de votos expressos.

Em suma, a análise dos relatórios demonstra que não é através destes, pelo menos de modo determinante, que se consegue depreender qual o candidato que merece uma apreciação mais positiva. Também raramente no texto das atas do CG se percebe o sentido de voto dos conselheiros, porque não deixam transparecer a discussão que internamente decorreu em torno desse relatório e das candidaturas em confronto. Assim, percebe-se

que poucas vezes os documentos formais produzidos internamente nas escolas, sobre o procedimento concursal e sobre as eleições, assumem uma grande relevância e são indiciadores do que viria a ser o resultado da votação.

Perante um leque diversificado de candidaturas, os conselhos gerais acabaram por encontrar uma qualquer estratégia que lhes permitiu, implicitamente, seriar os candidatos. Quando estes eram da escola, como quase todos (ou todos) os conselheiros os conheciam, depreende-se, pelos textos dos relatórios, que terão sido os traços de personalidade e o trabalho já realizado que se sobrepueram no juízo avaliativo e, conseqüentemente, o que mais determinou a escolha. Quando, perante várias candidaturas, uma delas era a do presidente do conselho executivo em funções, terá sido também “medido” o grau de satisfação com o projeto de escola que estava a desenvolver e o seu estilo de liderança.

Nas escolas em que os candidatos em avaliação tinham uma grande similitude de condições, por norma as comissões de avaliação tiveram um cuidado acrescido em não deixar transparecer nos relatórios a sua posição face aos candidatos em presença. Contudo, esta atitude foi aceite de forma diversa pelas escolas. De facto, numa escola com três candidaturas foi considerado que os relatórios eram

lacónicos e semelhantes, não contendo elementos suficientes que permitissem estabelecer diferenças entre candidaturas. (A_{CG}E₁₆, p.2);

enquanto noutra, com duas candidaturas em concurso, o CG

foi unânime em opinar sobre a seriedade, honestidade e isenção colocados no relatório, que não deixava transparecer qualquer sentido de voto, para que os membros do conselho geral julgassem por si só os projetos e os candidatos em causa. (A_{CG}E₁₇, p. 2)

Outra conclusão que se retira da análise dos relatórios é que foram residuais as situações em que os conselheiros se basearam meramente na mensagem do projeto de intervenção e na impressão que o candidato deixou quando esteve presente na entrevista. O que não significa que a própria interpretação do projeto de intervenção, a forma como decorre e o que é apreendido na entrevista não resultem já de uma subjetividade de interpretação por parte da própria comissão e também do CG. Em várias escolas, independentemente do texto do relatório, os conselheiros,

antecipadamente, consultaram os *curricula* e os projetos de intervenção dos candidatos, tentando, como se afirma numa ata do CG, minimizar a “incontornável complexidade de subjetividade” (A_{CG}E₁₈, p. 2).

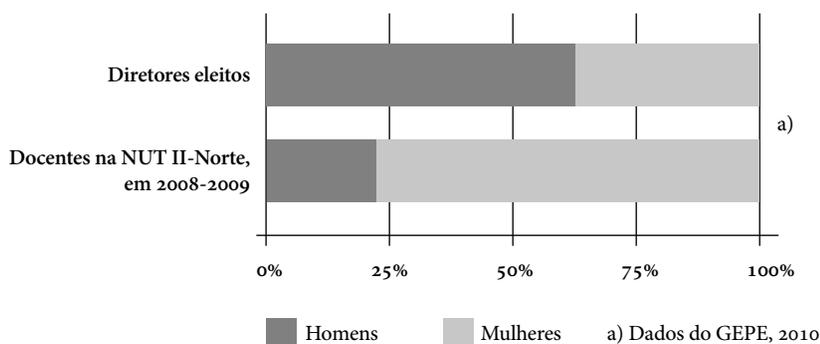
2.3 O perfil do gestor escolar

Começa-se por fazer uma leitura mais objetiva dos dados globais recolhidos no âmbito deste processo, de modo a atualizar o retrato-tipo do gestor escolar, traçado por Barroso (2002) na sequência da implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

a) Género masculino

A percentagem de diretores eleitos do sexo feminino (38%) foi consideravelmente menor do que a do sexo masculino (62%). Este diferencial assume maior evidência se atendermos ao facto de no universo da Região Norte só cerca de 24% dos docentes serem homens (Gráfico 1).

Gráfico 1. Análise comparativa dos diretores eleitos, segundo o sexo



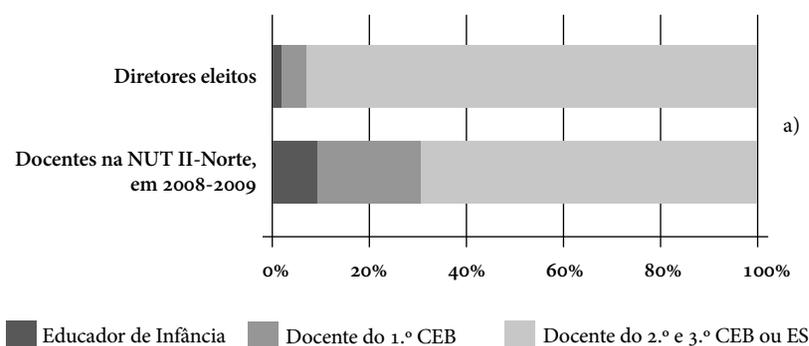
Se se mantivesse a proporcionalidade que há no número total de docentes do sexo masculino e do sexo feminino, na distribuição por género dos diretores eleitos, teria de haver trezentas mulheres diretoras de escolas, em detrimento das 148 eleitas. Ao invés, só haveria 94 diretores (homens), quando na realidade foram 246 os eleitos.

b) Nível de ensino pós-primário

O desfasamento de proporção dos diretores não se limita ao género, pois também em relação ao nível de ensino de procedência se notam grandes

contrastes. No universo total dos docentes da Região Norte, a percentagem de docentes em funções no 1.º Ciclo e na educação pré-escolar é significativamente inferior à quantidade de docentes dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, respetivamente, 9,6%, 19,4% e 71%. Contudo, os diretores eleitos vinculam ainda mais esse diferencial, pois só em dezanove das 289 unidades organizacionais com educação pré-escolar e 1.º Ciclo foram eleitos diretores docentes oriundos do 1.º Ciclo ou da educação pré-escolar (Gráfico 2).

Gráfico 2. Distribuição dos docentes eleitos diretores, segundo o nível de ensino de procedência



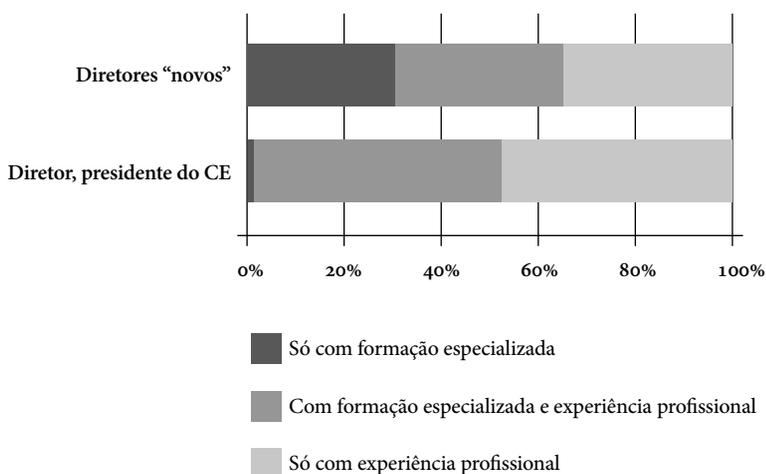
a) Dados do GEPE, 2010

Utilizando o raciocínio feito anteriormente para o género, para mantermos a proporcionalidade na distribuição dos docentes nos diferentes níveis de ensino, teriam de existir 27 diretores da educação pré-escolar e 56 do 1.º Ciclo, em detrimento dos 4 e 15 efetivamente eleitos, mesmo tendo em linha de conta que estes docentes provavelmente não concorreriam às escolas onde não existe o seu nível de ensino.

c) Formação especializada

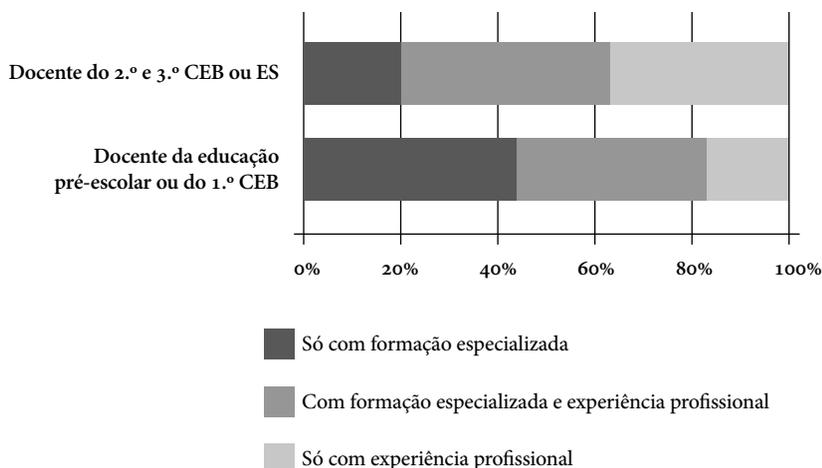
Dos diretores eleitos que deram continuidade ao exercício do cargo como gestores de topo da escola, cerca de 53% tinham, também, formação especializada. Dos “novos” essa percentagem era superior, com cerca de 62% dos docentes eleitos a já possuir qualificação profissional com base em formação especializada, muitos deles acumulando experiência no exercício do cargo (Gráfico 3).

Gráfico 3. Requisitos de qualificação dos diretores eleitos



Fazendo a análise dos requisitos de qualificação dos candidatos e o respetivo nível de ensino de proveniência, verifica-se que eram detentores de formação especializada 82% dos candidatos da educação pré-escolar e 1.º Ciclo, enquanto somente cerca de 61% dos docentes dos grupos de recrutamento dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico ou Ensino Secundário possuíam qualificação com base na formação especializada (Gráfico 4).

Gráfico 4. Requisitos de qualificação dos candidatos, segundo o nível de ensino de proveniência

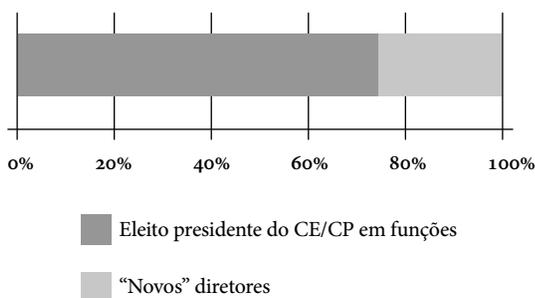


Perante as novas condições impostas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, das candidaturas entradas em 2009 nas escolas da Região Norte, mais de 64% dos docentes poderiam continuar a ser opositores ao concurso sem restrição, porque possuíam os requisitos exigidos de qualificação. Contudo, dos docentes que foram eleitos diretores, 45% deles só poderiam voltar a ser candidatos se se verificasse a inexistência ou insuficiência de candidaturas com requisitos de qualificação baseados na habilitação específica. Este condicionalismo afetaria maioritariamente os diretores oriundos dos grupos de recrutamento dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

d) Continuidade de funções

Maioritariamente (76%) foram eleitos diretores os docentes que estavam no momento do concurso em funções no órgão de gestão, como presidentes do conselho executivo ou de comissão provisória (Gráfico 5). Como resultado, foram eleitos 96 novos diretores (representando 24% do universo das escolas da DREN), enquanto 298 se mantiveram na gestão de topo da escola.

Gráfico 5. Novos diretores eleitos



Note-se que, de entre os que estão referenciados como “novos”, alguns estavam já em funções no órgão de gestão no momento da candidatura (como vice-presidentes) e eram o candidato “natural” de sucessão do presidente, na sequência da indisponibilidade deste para o exercício do cargo (muitas vezes devido à sua aposentação).

Outro aspeto a salientar é o facto de somente 22 docentes terem sido eleitos em escolas onde não se encontravam a exercer funções no momento do procedimento concursal, sendo que, num ou noutro caso, esta candidatura externa “destronou” candidatos da escola, alguns deles presidentes do conselho executivo em exercício.

e) Rede estatal

Apesar da prerrogativa aberta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de se poderem candidatar os docentes do ensino particular e cooperativo, desde que tivessem um contrato de trabalho por tempo indeterminado e reunissem os demais requisitos exigidos, esses docentes só em número muito residual se candidataram.

Dos que foram eleitos diretores, todos os docentes integravam, no momento do concurso, os quadros das escolas de ensino público, se bem que um ou outro tenha tido anterior experiência em exercício do cargo de diretor ou de diretor pedagógico em estabelecimento de ensino particular ou cooperativo.

f) Reconstruindo o “retrato-tipo” do gestor

Será interessante retomar alguns dos aspetos do “retrato-tipo” feito por Barroso (2002: 102) sobre os responsáveis pela gestão das escolas, para o comparar com a atualidade. Nesse retrato, referia Barroso que o diretor executivo seria um docente do sexo masculino (66%), membro do conselho diretivo da escola na altura em que concorreu (78%), em especial presidente (68%), normalmente sem formação específica em gestão escolar (43%). Utilizando as mesmas referências, dir-se-ia que o diretor em 2009 seria, provavelmente, do sexo masculino (62%), membro do conselho executivo da escola em que concorreu (80%), em especial presidente (76%), normalmente com formação específica em gestão escolar (55%).

Também utilizando as referências do documento de Barroso sobre os traços característicos do “retrato” agora feito, destaca-se a elevada taxa de masculinização, a existência de uma taxa muito mais elevada de diretores oriundos da escola sede dos agrupamentos (este dado não é analisado por Barroso), a preferência por docentes em funções na escola, em particular dos que se encontram na gestão da escola, a considerável taxa de docentes com formação específica no domínio da gestão escolar.

2.4 Uma liderança em avaliação situada

Da forma como as eleições decorreram na Região Norte depreende-se que, tal como em qualquer outra situação em que a eleição é o método de escolha, houve num conjunto alargado de escolas uma imprevisibilidade nos resultados verificados. Em mais de 60% delas, o presidente do conselho executivo foi reconduzido no exercício do cargo de gestor de topo com mais de 90% dos votos expressos, mas noutras o mesmo foi reconduzido com menos de 70% dos votos dos membros presentes na reunião do CG.

Dos que não estavam anteriormente a exercer o cargo de gestor de topo, somente 25% dos candidatos foram, também, eleitos com mais de 90% dos votos expressos, enquanto mais de 50% obtiveram menos de 70% dos votos. Em 32 escolas os fracos resultados obtidos na primeira eleição por todos os candidatos obrigou a segundo escrutínio, por nenhum docente ter obtido maioria absoluta dos votos dos membros do CG em efetividade de funções.

Quando a liderança interna da escola era forte e merecia consensualização generalizada pela comunidade educativa, o CG inclinou-se para a manter no exercício do cargo. Isso foi visível em alguns dos resultados eleitorais obtidos quando os votos foram canalizados todos eles para um único docente (garantindo a manutenção da liderança de há longos anos), mesmo em escolas onde havia várias candidaturas. A comprovar, veja-se que em dezoito escolas com duas candidaturas em eleição um dos candidatos obteve unanimidade dos votos, o mesmo acontecendo em duas escolas com quatro candidatas.

Num conjunto restrito de escolas o problema que antecipadamente se presumia acontecer tinha a ver com o facto de se saber que dentro da escola não existiria nenhum docente com intenção de se candidatar, porque os que reuniam condições não estariam disponíveis. Assim, de forma mais ou menos incisiva, elementos da escola mobilizaram-se procurando soluções no exterior, desafiando docentes de outras escolas, para evitar que o processo ficasse deserto. O recurso a esta estratégia justifica a eleição de alguns dos 22 docentes que se tornaram diretores em escolas onde não exerciam funções.

2.5 *Lobbying*

Quando uma liderança era “mais fraca”, ou, pelo menos, “menos forte” na escola ou quando era notório o ambiente de tensão e de crispação e havia problemas de relacionamento interpessoal entre a equipa de gestão e os restantes elementos da comunidade educativa, a eleição do diretor foi vista como uma oportunidade de mudança. Em algumas escolas foi visível o ambiente de (muita) ansiedade que se vivia e, de forma mais ou menos explícita, o trabalho de *lobbying* que estava a ser feito. De facto, em várias escolas foi intenso o trabalho insidioso de elementos de dentro da escola ou externos a ela (não necessariamente de elementos do CG), mas com interesses sobre a escola, a exercer uma pressão mais ou menos subtil sobre os que, de facto, possuíam o “grande trunfo” de ser um elemento diretamente implicado no processo de escolha por integrarem o CG.

Apesar de não ser frequente ver-se escrito em atas, nalgumas transparecem as condições vividas. Há referências a petições ou a abaixo-assinados que circulariam dentro da escola a favor de um certo candidato. Não sendo este tipo de ocorrências determinantes no sentido de voto (imagina-se), colocou os membros do CG numa situação acrescida de pressão sobre a sua intenção de voto. Numa escola denuncia um conselheiro em ata a “pressão de que foi alvo para votar num dos candidatos, quer telefonicamente, quer por e-mails, pressão essa que considerou inadmissível” (A_{CG}E₁₉, p. 3). Noutra, o presidente do CG, na reunião em que se procedeu à eleição, “pediu a palavra para fazer uma sensibilização dos presentes relativamente à necessidade de, independentemente do resultado da eleição, se evitar uma clivagem, apelando à união de todos” (A_{CG}E₂₀).

Outra ocorrência que pode denunciar ter existido *lobbying* em algumas escolas tem a ver com os resultados eleitorais alcançados na segunda eleição. De facto, em sete escolas um dos candidatos perdeu votos nessa segunda votação em detrimento de um outro. Em consequência em quatro escolas o candidato mais votado no primeiro escrutínio não foi eleito diretor. Note-se que a reorientação do sentido de voto dos conselheiros ocorreu sempre num período de tempo muito reduzido, já que o Decreto-Lei n.º 75/2008 impõe o prazo máximo de cinco dias úteis para a realização do segundo escrutínio.

É pertinente evocar aqui Sergiovanni quando afirma que “nas escolas que se estão a tornar comunidades as relações baseiam-se em compromissos, não em negócios” (2004: 79). Se a maioria das escolas viveu este processo na perspetiva de encontrar “compromissos” estáveis e que melhor servissem os interesses da escola, casos houve, pontuais, em que o mesmo processo foi transformado no “negócio” referido por Sergiovanni, pois, por vezes, as motivações e os interesses que estiveram subjacentes ao processo de escolha do diretor demarcaram-se em absoluto da missão da própria escola.

Sabe-se que em algumas escolas, despoletada por um qualquer grupo de intervenientes, a própria constituição do CG terá já resultado de uma estratégia intencional, no sentido de garantir que, mais tarde, fosse eleito diretor determinado docente. A restante comunidade educativa só tardiamente teve a perceção dessa estratégia, mas a mesma constituiu-se como um conjunto maioritário de bloqueio ao que outros defendiam, fazendo eleger diretores que internamente a maioria não apoiava.

Por outro lado, o resultado obtido na votação “apanhou” vários candidatos desprevenidos, em particular, presidentes em exercício, porque não

estariam a contar com o resultado da eleição, em vários casos perdendo-a. Daí que tivessem existido algumas reclamações e recursos hierárquicos evocando como fundamento irregularidades procedimentais no concurso ou, até, na própria composição do CG, muitas vezes a funcionar há largos meses sem que quaisquer obstáculos tivessem sido colocados até então. De entre os argumentos repescados, citam-se irregularidades na forma como os pais foram eleitos e o não cumprimento de normas estabelecidas em regimento interno do CG, nomeadamente no que diz respeito à perda de mandato por excesso de faltas.

2.6 Aspetos valorizados pelas escolas na eleição do diretor

Será aqui interessante evocar, porque sintetiza de forma certa o que, de facto, estava inerente a este processo, o que referiu um presidente do CG ao tentar minimizar nos restantes conselheiros a ansiedade que estavam a sentir: “Este não é um processo concursal corrente, uma vez que acima de tudo trata-se de uma eleição” ($A_{CG-E_{21}}$, p. 1). Esta frase remete para segundo plano todos os procedimentos que antecedem o ato eleitoral e que, muitas vezes, consumiram um elevado número de horas de trabalho a um conjunto de pessoas (da comissão) com compromissos profissionais externos às escolas e, por isso, com acrescidas dificuldades em encontrar disponibilidade para se reunirem (numa escola a comissão, que integrava um representante dos pais e um da autarquia, reuniu formalmente treze vezes).

Os membros do CG, únicos diretamente implicados na análise e apreciação das candidaturas, muito cedo se aperceberam de que teriam de ser comedidos no que escreviam, sob pena de se criarem condições passíveis de reclamação e/ou de recursos hierárquicos. Nesse sentido, terá sido muito mais o que se conversou, o que se discutiu, o que se produziu no discurso oral (interesses e qualidades que se destacaram, constrangimentos que se levantaram) que influenciou a decisão de cada conselheiro, quando, claro, fatores externos, dificilmente controláveis, não intervieram de modo a conseguir produzir um volte-face no que internamente colhia algum (ou bastante) consenso.

É muito da através da análise fria dos números, do resultado eleitoral obtido, que se consegue perceber a fragilidade da liderança em exercício, se esta se candidatou, ou a dificuldade em escolher quem melhor serviria os interesses da escola, do que através dos textos, pois, como já foi referido, a maioria opta por tecer apreciações inconsequentes, pelo menos sobre o candidato que se presume que possa vir a ser o futuro diretor.

O que terá pesado e determinado o sentido de voto de cada conselheiro terá sido, não tanto o teor do relatório e dos documentos em análise, mas as ideias, os traços de personalidade e o tipo de liderança que era idealizado.

Quando as candidaturas foram apresentadas em contextos desconhecidos dos candidatos, os projetos enfermaram de uma “perspetiva teórica e generalista da realidade educativa” (A_{CG}E₂₂, p.2), sendo por norma rejeitados. Este tipo de candidaturas levou Castilho a afirmar que é a “filosofia da ASAE transposta para as escolas” porque esse docente não “sofreu os seus problemas, nem respirou o seu clima” (2011: 64).

Em suma, atuando cada vez mais numa conceção de escola assente na unipessoalidade do órgão de gestão de topo, o diretor é “mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola” (Lima: 2011b: 57), o “rosto” para “desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008), mas o que, de facto, foi valorizado pelas escolas no momento da eleição do diretor foram aspetos como: *i*) “preocupação pelo aluno enquanto pessoa” (RE₂₃, p. 1); *ii*) “conhecimento aprofundado da realidade” (RE₂₄, p. 7); *iii*) “qualidades humanas que facilitam o relacionamento pessoal” (RE₂₅, p. 5); *iv*) “colaboração interpares” (RE₂₆, p. 1); *v*) “capacidade de liderança (RE₂₇, p. 1); *vi*) “espírito de gestão partilhada” (RE₂₈, p. 8); *vii*) “cultura de exigência” (RE₂₉, p. 8); *viii*) “resistência à pressão” (RE₃₀, p. 1); *ix*) “gestão transparente” (RE₂₇, p. 15); *x*) “visão de futuro visando uma escola inclusiva” (A_{CG}E₁₂, p. 2); *xi*) “capacidade de ouvir, mediar conflitos e obter consensos” (RE₃₁, p. 6) e outros aspetos como “dinamismo, humanismo, sensibilidade e democraticidade” (RE₆, p. 10).

Minimizada a importância do projeto de intervenção na apreciação das candidaturas e no sentido de voto dos conselheiros, podendo ser facilmente verificável o *currículum* dos candidatos (para confirmação da admissibilidade a concurso), poder-se-á questionar os propósitos da complexidade de que está revestido este processo. Contudo, nada se inverteu com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, no sentido de se diminuir a complexidade do processo, de dar maior liberdade às escolas de escolherem os seus próprios caminhos, de permitir que os conselhos gerais, de facto, se assumam como o órgão de direção estratégica, capazes de dinamizarem todos os procedimentos que só à escola dizem respeito. Reserva-se para o futuro saber se o reforço da autonomia, que a retórica política tanto enfatiza, não passará da “ficção legal” (Barroso, 2004: 50) a que está, em larga medida, atualmente reduzida.

3. DO DECRETADO AO INSTITUÍDO NAS ESCOLAS

Vários estudos evidenciam o fosso existente entre o que é decretado e a forma como as normas e as regras, instituídas centralmente, são localmente interpretadas e implementadas. Licínio Lima (1992) afirma que no estudo da escola, enquanto organização, interessa analisar o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional, devendo focalizar-se a análise no que está normativamente decidido, mas também, e em particular, na dimensão oculta que norteia a ação. A cultura organizacional, aliada à pluralidade de interesses existentes no interior da escola, pessoais ou profissionais, individuais ou de grupos mais ou menos alargados, domina a ação educativa, condiciona o modo como se atua dentro da esfera permitida pelo que é decretado. A forma como se implementou o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, mesmo restringindo-nos ao campo de estudo em análise – processo de escolha do diretor das escolas –, não foi exceção ao modo híbrido de atuação das escolas e à conflitualidade de interesses que nela existem.

No quadro normativo construído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 sobre o processo de recrutamento do diretor, pretendia-se que a escolha recaísse sobre alguém que fosse capaz de imprimir uma liderança forte na escola, preocupado com a *performance* e orientado por uma lógica de prestação de contas, quer ao conselho geral (órgão de direção estratégica), quer às famílias e à comunidade (da escola esperam bons resultados e sucesso educativo), quer ao Estado (que é quem mais orienta a ação da escola, pela abrangência de normas que consagra). Para além disso, pretendia-se incrementar a participação sociocomunitária, a “efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida da escola” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Nesse sentido, incumbiu-se o órgão de direção estratégica de eleger o líder de topo da escola, transferiu-se a confiança política para os vários interesses em presença na escola com representação no CG.

Uma das mudanças a que visivelmente se assistiu, pelo menos temporariamente, foi que as escolas, pela primeira vez, atribuíram real importância ao CG, por ser este órgão o responsável pela escolha do dirigente máximo da escola. Para além disso, assistiu-se a um aumento do papel interventivo dos conselhos gerais levando à revitalização da democracia interna. De facto, o funcionamento interno do CG ganhou novo “fôlego”, pelo maior envolvimento de todos no debate de ideias e na partilha do sentimento de corresponsabilização e de tudo querer fazer para nada falhar no desenvolvimento de todas as etapas inerentes ao processo de escolha do diretor.

Desta forma, assistiu-se ao incremento da responsabilidade partilhada, à consolidação e/ou revitalização do nível de participação sociocomunitária na escola, não só confinado ao papel interventivo dos professores, como era tradição, mas alargado a todos os outros membros, representantes dos vários corpos da comunidade educativa.

Como já foi referido, uma ilação que se retira da análise dos documentos que suportaram a eleição dos diretores das escolas é que os critérios (a maioria deles não explicitados) que estiveram subjacentes ao processo de escolha do diretor se afastaram, em larga medida, do que se pretendia consagrar, prevalecendo muitas das lógicas que implicitamente e de modo oculto têm dominado a escola.

Percebe-se que nas escolas onde um elemento da equipa de gestão em exercício estava em concurso, o que objetivamente se mediu e equacionou na escolha do diretor foi o tipo de liderança que internamente existia e aquela que internamente se pretendia. Na hora de escolher o diretor, a escola avaliou muito mais (senão exclusivamente) os traços distintivos da sua liderança interna, o modo como o docente candidato internamente atuava, o modo como interagia e se relacionava com a comunidade educativa, se propiciava ou não o trabalho colaborativo e incentivava à inovação. Assim, com muita frequência estiveram em confronto as perspetivas de continuidade e inovação: “votar no candidato (C_A) é votar na continuidade e votar no candidato (C_B) é votar na inovação” (A_{CG}E₃₂, p. 1).

A maioria dos conselhos gerais, sem poderem fugir ao imperativo de passarem a ter na escola um órgão de gestão de tipo unipessoal, procurou para gestor de topo alguém que, presumivelmente, iria conseguir manter um estilo de liderança próximo da colegialidade, alguém que internamente recolhesse consensos. Preteriu-se na prática, ou interpretou-se a favor da cultura instituída, a eficácia, a eficiência, o líder com autoridade e com grande preocupação com os resultados, o *gestor de empresa* que normativamente se pretendia instituir. Pelo contrário, enfatizou-se (quando outros interesses, pouco concordantes com o bem comum da escola, não se sobrepuseram) o líder humanista, o líder democrata com qualidades que facilitam o relacionamento interpessoal, o gestor escolar profissional, enfim, um estilo de *liderança partilhada* que permitisse manter uma cultura organizacional próxima de modelos de governação assentes na colegialidade.

Refere Lima que “cada escola é um contexto específico da acção, certamente marcado pelas dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diverso tipo” (2011a: 153) e diz Costa que cada ator da escola vai

“construindo uma leitura da realidade organizacional e assumindo uma postura activa e interventora em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade” (2003: 81). A conjugação destes aspetos, da escola como organização e da ação dos indivíduos que lá se movem e interagem, faz da escola a “arena política” evocada por Costa (2003), onde as inovações, que persistentemente o poder político continua a querer implementar por decreto, sofrem múltiplas (re)interpretações pelos seus mais diretos intervenientes. Com isso, as escolas adequam o que está normativamente consagrado às particularidades dos seus públicos e ao contexto educativo onde se inserem, apesar de, por vezes, se fazerem valer lógicas que se afastam da missão principal da escola. De uma forma mais ou menos sistemática, qualquer pessoa com ligações à escola se vai apercebendo das atividades micropolíticas que internamente se desenvolvem.

CONCLUSÃO

Na análise de todo o processo de eleição dos diretores se conclui que o que está subentendido no Decreto-Lei n.º 75/2008 sobre as “boas lideranças” e “lideranças eficazes” nem sempre colhe consenso interno nas escolas e dá azo a reinterpretações não necessariamente coincidentes com as intenções do legislador. Conclui-se, também, que os relatórios de avaliação das candidaturas tiveram uma influência muito pontual no processo de escolha do diretor e que os mesmos resultaram de uma interpretação subjetiva dos elementos apresentados pelo candidato. Mesmo não emitindo juízos de valor, a síntese feita dos projetos de intervenção e do *curriculum* de cada candidato, o que foi interpretado como substantivo da entrevista, a atitude e as características de personalidade percecionadas, ao mesmo tempo que permitiram introduzir discricionariedade no processo, afastaram as práticas escolares de escolha do diretor da aplicação mecânica do modelo decretado (Lima, 2001).

Assim, o processo de escolha dos diretores não foi exceção às regras implicitamente instituídas nas escolas e ao jogo de interesses que permanentemente existem no seu interior. O que resultou foi, em larga medida, uma mudança procedimental no processo de escolha do gestor de topo da escola. Retirou-se, de facto, o poder de ser uma assembleia alargada a escolher o diretor, lesando particularmente os professores, habituados como estavam a ser os que mais diretamente influenciavam esse processo. Mas mantiveram-se (quase sempre) as mesmas forças que já anteriormente dominavam o processo de seleção do gestor de topo.

Bibliografia

- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (2002). Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, n.º 2, 91-114.
- Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária, *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17 (2), 49-83.
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (2008). *Parecer – Projecto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME*. Consultado a 27 de julho de 2012 em: <http://www.dgae.min-edu.pt/web/14650/autonomia>.
- Bolívar, Antonio (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge A. (2011). O projecto de intervenção do director: onde está e para que serve? In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Org.) *A Emergência do Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*, 125-134. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988a). *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988b). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer n.º 3/2008 sobre o projecto de Decreto-Lei – Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Publicado no Diário da República de 28 de fevereiro de 2008.
- Costa, Jorge A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*, 3.ª ed. Porto: Edições Asa.
- Dinis, Luís Leandro (2002). O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, n.º 2, 115-136.
- Formosinho, João (1989). Do Serviço do Estado à Comunidade Educativa: Uma nova conceção para a escola portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 2, n.º 1, 53-86.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In M. A. B. Lafond *et al.*, *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*, 99-124. Porto: Edições ASA.

- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). Vontade por decreto. Projecto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, 91-115. Porto: Edições ASA.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lima, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, Licínio C. (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (2011b). Director de Escola: subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Org.) *A Emergência do Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*, 47-63. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, Fátima (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, 45-64. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sergiovanni, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança*. Porto: Edições ASA.

ABSTRACT: The model of governance of Portuguese state schools set up in 2008 breaks with a tradition of electing the top school manager through universal suffrage of teachers establishing a one head body – the director – chosen by the general council, formed by elements from various sectors of the community, under the pretext of every school having a “face” to whom responsibilities may be shifted and allow the claim of “good and effective leaderships.” This study aims to assess whether the mechanisms introduced in the choice of the director by Decree-Law n.º 75/2008 led to significant changes in the process of choosing the top manager of state schools, to infer the portrait-type of a school manager and investigate whether the logic underlying his/her selection have confirmed or infirmed the one normatively suggested.

KEYWORDS: director, election, profile, lobbying.

A FIGURA DO DIRETOR – (DES)CONTINUIDADES NARRATIVAS DE LÍDERES E LIDERADOS EM CONTEXTO ESCOLAR

*Adélia Maria Leal Lopes**

*Elisabete Maria Soares Ferreira***

RESUMO: No âmbito de um estudo de investigação de doutoramento, e tendo como referência o (con)texto de implementação do atual modelo de governação das escolas portuguesas, que instituiu a figura do Diretor, discute-se neste artigo uma liderança unipessoal, arreigada em pressupostos e indicadores de natureza gerencialista; simultaneamente, discute-se a importância dos valores, dos afetos e do entusiasmo dos atores e autores, na (re)construção de lideranças singulares.

A partir dos dados das entrevistas a diretores e dos questionários a professores de quatro agrupamentos de escolas de um concelho da região centro, apresentamos narrativas de líderes e liderados, algumas reveladoras da hibridez discursiva em torno da temática da liderança escolar, outras que remetem para a importância de lideranças (con)sentidas, enquadradas na vivência de uma escola refém da burocracia, onde a ousadia, a coragem e o otimismo parecem sustentar a esperança, a utopia e o desejo de se ser uma escola mais humana e humanizada.

PALAVRAS-CHAVE: diretor, liderança unipessoal, lideranças singulares, lideranças (con)sentidas.

* Doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (lopes.adelia@gmail.com).

** Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (elisabete@fpce.up.pt).

1. INTRODUÇÃO

A escola pública tem sido confrontada com alterações normativas constantes e com desafios múltiplos que a colocam numa vivência conflitual, a vários níveis, e num permanente estado de justificação e de conquista de legitimação perante o outro. Exige-se-lhe que responda, com eficiência e eficácia, à crise da própria escola, a qual decorre de um contexto bem mais alargado, ou seja, a crise da escola decorre da crise do projeto de modernidade e dentro deste contexto também se poderá falar da “crise da governação democrática da escola pública” (Ferreira, 2009: 3830). Segundo a mesma autora, a crise da escola é antes de mais,

(...) a expressão de um desajustamento entre o modelo organizacional e pedagógico da escola e as características da vida social actual (...) na medida em que a escola continua essencialmente burocrática e autoritária, o mandato de democratização é dificultado (...) complexificam-se os processos de direcção e gestão democrática da escola pública (...). (Ibidem: 3830)

Neste contexto de complexificação da gestão democrática da escola, emerge, em Portugal, a figura do diretor (liderança unipessoal), instituída pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e, como referem Torres e Palhares (2009: 78),

(...) o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no actual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica (...).

Aparentemente, o diretor vê o seu poder reforçado dentro da escola, não só pelos novos poderes que lhe são atribuídos por lei, mas também pela formalização de uma liderança unipessoal que pode levar a uma verticalização hierárquica e a um possível distanciamento entre líder e liderados e, desta forma, condicionar a vivência democrática que é necessária em qualquer sociedade, em particular, no contexto escolar. A par deste hipotético reforço de poder e, simultaneamente, reforço de liderança dentro da escola, parece que perante o poder central o diretor poderá ser um subordinado a quem compete cumprir e fazer cumprir a lei numa “dependência face ao poder central, concentrado e desconcentrado, sobre quem recaem,

individualmente e imediatamente, todas as pressões políticas e administrativas” (Lima, 2011: 47-48).

Neste meandro de análise, torna-se pertinente discutir a temática da liderança na perspectiva dos sujeitos que a vivem e sentem no contexto de implementação do atual modelo de governação das escolas portuguesas. Assim, pretende-se compreender o(s) sentido(s) e o(s) modo(s) de ação de líderes e liderados, decorrentes da existência de um órgão de gestão unipessoal.

2. (CON)TEXTOS DE (RE)CENTRALIDADE DA FIGURA DO DIRETOR

A temática da liderança surge reforçada, pelo menos ao nível do discurso, no contexto normativo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, cabendo ao diretor a capacidade extraordinária de dar resposta aos múltiplos desafios e aos enormes paradoxos em que a escola vive. Assiste-se, assim, a um discurso mítico da gestão, onde, como refere Barroso (2011: 20), “o diretor é um espécie de super-herói que, estribado nas ‘boas práticas’, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas”. Esta visão mítica exclui toda a complexidade e todos os dilemas e contradições em que o diretor vive e exerce as suas funções, “no quadro de uma multirregulação contraditória a que está permanentemente sujeito” (*Ibidem*: 20) e que o tornam refém da burocracia.

Exige-se que a escola responda, simultaneamente, a critérios de excelência e de diversificação; faz-se o apelo constante à sua autonomia mas assiste-se, igualmente, a uma recentralização da educação (Lima, 1996) pela exigência de resultados (avaliação interna e externa), pela imposição de exames e currículos nacionais, pela gestão de tempos e de espaços escolares. A escola vive numa ambivalência entre o cumprimento das orientações centrais, que mudam sistematicamente, e a sua responsabilização pela adoção de medidas eficazes e ajustadas ao meio em que se insere. A escola vive numa ambivalência paradigmática de lógicas burocráticas, de lógicas de mediação e de lógicas de emancipação (Correia, 2010). Se por um lado se reproduzem lógicas burocráticas que privilegiam a hierarquia, a uniformização, o controlo, a avaliação tecnocrática, a prestação de contas, por outro lado, coexistem lógicas de mediação que enfatizam a diversidade, a flexibilidade e a coordenação (Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira, 2005), a par de lógicas de emancipação que decorrem da criatividade, da ousadia e da coragem dos seus atores e autores para desafiarem a

norma, para cometerem algumas infidelidades normativas e até para desafiar a tutela com propostas e projetos inovadores.

É nesta vivência paradoxal de lógicas contraditórias que emergem discursos políticos e normativos que enfatizam a nova gestão pública, a tecnocracia, a avaliocracia, a qualidade e o controlo da qualidade, a avaliação institucional, a eficiência e a eficácia, a racionalização e as lógicas de mercado, a valorização de resultados, as evidências, a regulação de tipo mercantil, as quais, associadas a uma crescente “erosão de práticas democráticas” (Lima, 2011), enfatizam a importância do estudo das lideranças escolares.

A partir do normativo da lei da gestão e da autonomia escolar (Decreto-Lei n.º 75/2008), assiste-se a uma aparente alteração da relação entre Estado, Escola, Comunidade e à consequente recomposição do campo social e organizacional do espaço escolar, na medida em que se prescreve a integração das escolas nas respetivas comunidades, o desenvolvimento do espírito e prática democrática, assegurando a participação de todos os intervenientes no processo educativo e o respeito pelas regras da democraticidade e representatividade nos órgãos de administração e gestão da escola (cf. art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008).

A existência de lideranças de topo unipessoais, a representatividade acrescida das famílias, da autarquia e de representantes da comunidade e a diminuição do poder dos professores na gestão da escola são, aparentemente, contributos do referido normativo para o reforço da participação externa na vida da escola e para a construção da sua autonomia. Contudo, questionamos se estas lideranças de topo não poderão ser mais do que o controlo remoto do Estado sobre as escolas, se atendermos aos deveres específicos do diretor e se o facto da representatividade exterior e da redução do poder dos professores ser, por si só, garante do aumento duma participação efetiva dos pais e da comunidade, bem como da melhoria da qualidade do serviço público prestado, pelas razões que temos vindo a evocar.

É neste espaço, entre o que tem de ser feito em conformidade com os normativos e entre o que é justo que se faça em conformidade com os contextos em que as pessoas vivem e dão vida a esses contextos, que questionamos os modos de ação do(a) diretor(a) e o contributo destes para compreender que autonomia cabe, de facto, à escola; aquela que lhe é decretada e celebrada através de contratos de autonomia, em que a última palavra é sempre da tutela, ou aquela que resulta da capacidade criativa dos atores para explorarem os vazios legais, as zonas de incerteza, para ousarem assumir algumas infidelidades normativas que lhes permitam a mediação com a administração e com o local no sentido de se criarem consensos

sensatos e oportunidades de justiça social? É neste contexto de possibilidades que entendemos a importância de resgatar a figura do diretor enquanto mediador das relações entre as pessoas, das interdependências e das interações que se (re)criam, dos afetos e das amorosidades existentes (Freire, 1997, 1999, 2001), no sentido de se construírem as contralógicas e os contrapoderes necessários à existência de lideranças singulares, únicas, polifônicas que se preocupam com o cuidar, com o respeitar e valorizar o outro enquanto ser humano e, simultaneamente, transformar e (re)criar as escolas enquanto espaços possíveis para o desenvolvimento da verdadeira autonomia, contrariando, assim, a sua retórica.

“A retórica sobre autonomia das escolas aparece assim como um *leitmotif* para o reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão naquilo que alguns autores designam por uma governação de ‘mão de ferro em luva de veludo’” (Barroso, 2008: 4). Nesta linha de pensamento, o reforço da autonomia da escola e o desenvolvimento de práticas de gestão democrática podem ser subvertidos e/ou comprometidos através da reinterpretação que se possa fazer da figura do Diretor. Esta liderança unipessoal poderá reforçar o controlo central sobre as escolas e a introdução de lógicas tecnocráticas (Lima, 2008) pela possibilidade de “interiorização por parte do/a diretor/a e da gestão intermédia do discurso político dominante centrado em medidas de avaliocracia que fomentam uma visão economicista em educação” (Ferreira, 2011: 92); mas pode também ser um espaço de oportunidades para criar condições facilitadoras do desenvolvimento pessoal e social de cada um, numa lógica do desenvolvimento humano e do desenvolvimento de práticas democráticas. Na linha de pensamento da autora (*ibidem*), a mudança estrutural da escola e a melhoria da qualidade da mesma decorrem do “entendimento de uma ética da administração em educação que é fomentada numa pluralidade de autonomias e lideranças que assentam numa mediação organizacional capaz de salvaguardar os princípios da escola autónoma, democrática e sensata”; ou seja, o facto de termos sob o ponto de vista legal um órgão unipessoal com possibilidades de exercer uma liderança unipessoal arreigada em pressupostos gerencialistas não é sinónimo de que tal se traduza em todas as escolas, como aliás tivemos oportunidade de constatar ao longo da nossa investigação e conforme falaremos mais adiante.

É neste paradoxo entre as potencialidades e os constrangimentos que as mudanças decretadas podem induzir nas escolas e o apelo constante à construção de práticas de desenvolvimento e aprendizagem organizacional que possibilitem o reforço da autonomia e a construção de uma escola

mais justa no sentido que lhe é atribuído por Dubet (2004), que reiteramos a importância de uma “liderança interativa que se baseia no entusiasmo e na compaixão enquanto lugares próprios de educação” (Ferreira, 2011: 93).

Concordamos com a autora quando refere que “os modos de liderança desenvolvidos nas escolas influenciam as organizações e exigem articulações, negociações e flexibilidade constante para que a dinâmica organizacional sensata não se perca” (*ibidem*), e entendemos que a capacidade relacional, interativa e emocional do(a) diretor(a) é fundamental num contexto de valorização da escola enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005: 55) a quem são exigidas novas competências num quadro conceptual que apela ao desenraizamento do modelo burocrático e à conceção de uma escola plural, dinâmica e situada num contexto de crise líquida (Bauman, 2000). É neste contexto que falamos de lideranças singulares, únicas e polifónicas, ou seja, lideranças diferentes que se (re)criam e (re)constróem criativamente na interação com os outros e numa relação de reciprocidade e de intercomunicabilidade, onde se entrecruzam as diferentes intersubjetividades permitindo, assim, respostas diferentes, assertivas, justas, coerentes e sensatas, em função das situações, das pessoas e dos contextos.

Aparentemente, e ao contrário do discurso normativo que justifica a alteração do modelo de administração e gestão das escolas, a sua operacionalização “pode revelar objetivos de mudança distintos daqueles que são publicamente anunciados, como o reforço do controlo central sobre as escolas e a introdução de lógicas tecnocráticas de inspiração empresarial” (Lima, 2008: 5). É nesta linha de pensamento que admitimos a possibilidade de a escola se tornar um espaço fechado e ser considerada uma “organização ação”, no sentido que lhe é atribuído por Brunsson (2006); isto é, tornar-se um espaço onde predominam representações teóricas burocráticas e racionais, onde existe uma racionalidade técnica da otimização, da eficiência e da eficácia da ação coordenada do trabalho, evitando o conflito, num esforço para manter a concórdia e a cooperação sistemáticas. “Um importante instrumento de resolução de conflitos é a hierarquia: alguém decide o que está certo e o que os outros devem fazer.” (Brunsson, 2006: 37). Este olhar tecnicista e tecnocrático pode, de alguma forma, ser enfatizado na implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, se atendermos à valorização da capacidade de organização da escola e da dependência da qualidade desta capacidade relativamente à possibilidade de o Estado lhe conceder autonomia. Diríamos que se parte do seguinte pressuposto: “organize-se a escola e tudo o resto se ordenará por arrastamento” (Apple,

1999: 36). A experiência mostra o quanto esta premissa pode ser falaciosa, uma vez que nada muda por regra ou por imposição; as pessoas precisam de estar implicadas nessa mudança e reconhecerem-lhe valor acrescentado para a assumirem e a concretizarem. Do mesmo modo, e na esteira de Ferreira (2012), a autonomia da escola não se cria por decreto mas em função da capacidade criativa e mobilizadora dos atores, em cada escola, cabendo um papel de destaque às suas lideranças criativas, partilhadas e interativas. Em contraponto, questiona-se se a competência para competir, que decorre dos resultados escolares e das “boas práticas” que valorizam o trabalho técnico dos professores e dos diretores, não poderá constituir um importante indicador de medida da eficiência e eficácia escolar, tornando as escolas reféns das lógicas de valor do mundo empresarial, contrariando, assim, a lógica da diferenciação pedagógica e da contextualização de práticas e procedimentos que levem a uma melhoria efetiva da qualidade da escola. Neste sentido, admite-se que nem sempre

(...) se faz o que é justo, ou o que é certo, de acordo com a especificidade dos contextos, da diversidade dos atores e da complexidade dos dilemas que atravessam as suas relações, mas sim o que ‘tem de ser’ porque está de acordo com os reportórios oficiais das ‘práticas que funcionam’, substituindo a lógica da criação pela lógica da imitação. (Barroso, 2011: 18)

Em termos teóricos, assume-se que a escola é simultaneamente um *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras (Lima, 1992, 1997, 2011), pelo que se torna útil e necessário proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do plano das orientações para a ação, quer do plano de ação (Lima, 1997). Nesta perspetiva, torna-se pertinente compreender os modos de ação do(a) Diretor(a), perceber se vai seguir uma lógica de reprodução ou de produção, isto é, compreender o poder do diretor enquanto mediador de (con)textos pendulares entre práticas de regulação e práticas de emancipação.

3. O ENTUSIASMO E AS LIDERANÇAS SINGULARES

Olhar a escola à luz do paradigma emergente (Correia, 2010) permite repensar o contexto escolar enquanto espaço de aprendizagens múltiplas, abrangentes, diversificadas e que considera os seus atores enquanto seres humanos com uma dimensão cognitiva, física, afetiva, emotiva, espiritual.

Neste sentido, considera-se que os modos de trabalho que valorizam exclusivamente as lógicas de racionalidade técnica devem ser repensados no sentido de incluírem as lógicas dos afetos e dos sentimentos.

Tal como refere Pink, a crise do paradigma dominante exige um outro paradigma suscetível de construir um conhecimento livre, democrático, capaz de desafiar, analisar e reformar o *status quo* existente:

(...) os trabalhadores do conhecimento e o seu estilo de pensamento moldaram o carácter, a liderança e o perfil social dos tempos modernos [onde] o exercício é linear, sequencial e limitado no tempo [traduzindo-se] em importantes crivos para a entrada na meritocrática sociedade da classe média, dando origem a uma espécie de 'examocracia'. (2010: 44)

Neste contexto, desafiam-se lideranças singulares capazes de assumirem responsabilidades críticas, num momento em que poderá ser mais fácil não o fazer, no processo de formação de alunos e professores, e assumirem a responsabilidade “do ensino como um consulado democrático [uma vez que] a educação, enquanto empresa democrática, não pode ser sustentada a não ser que os professores sejam líderes, capazes de assumir e responder pelas suas próprias responsabilidades políticas e pedagógicas” (Carlson, 2012: 122).

A escola enquanto organização distingue-se de outras organizações não só pela sua missão mas, principalmente, pela “matéria-prima” com que trabalha, podendo ser vista como uma organização formal e normativa em que “o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974: 72), ou podendo ser entendida como uma realidade “muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de ação” (Friedberg, 1995: 111).

Os estudos que se têm realizado sobre a escola permitem abandonar uma perspetiva instrumental e uma visão racional e única para caminhar numa perspetiva holística e plural em que a escola, à semelhança de outras organizações, se reconstrói num processo dinâmico, complexo e diversificado de interesses individuais e coletivos. Nesta perspetiva, e à semelhança de Ferreira, consideramos que as escolas podem ser entendidas “como estúdios de pessoas a crescer em interação e portanto como arenas relacionais e emocionais” (2009: 3). A questão das emoções, que durante muito tempo foi considerada como um entrave à racionalidade técnica necessária ao bom funcionamento de qualquer organização, é hoje considerada uma

peça fundamental na busca da qualidade necessária e desejável na construção de “uma mudança estonteante – mas basicamente inspiradora” (Pink, 2010: 41) que permita o equilíbrio e a gestão sensata e de bom senso.

Admite-se que o grande desafio que se coloca hoje às organizações em geral, e à escola em particular, é o de valorizar as racionalidades emocionais e relacionais no sentido de reivindicar “uma política educativa empenhada com as pessoas e as comunidades locais” (Ferreira, 2009: 3), através do desenvolvimento de uma *nova inteligência* capaz de “interpretar conteúdos emocionais, adivinhar respostas ou reações por intuição, ver as coisas de forma completa” (Pink, 2010: 29).

A crescente valorização do lado emocional e a conseqüente necessidade de reconfigurar e recombinar lógicas racionais e emocionais pressupõe admitir a importância de um outro olhar sobre a escola enquanto organização e de um outro sentido e significado para as suas lideranças.

Considerando a escola como uma construção social e política, discutem-se as questões do controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias que coexistem entre as intersubjetividades subjetivas dos atores, dos conflitos emergentes, silenciosos ou silenciados, dos poderes e da autoridade legítima e legitimada, das lideranças (con)sentidas e com sentido(s) partilhado(s), das mudanças que hipocritamente (Brunsson, 2006), ou não, ocorrem no espaço organizacional.

4. METODOLOGIA – TRILHOS PERCORRIDOS

Querer compreender e interpretar as narrativas que (de)correm no contexto complexo da interação humana implicou que ao longo deste processo se ousasse assumir o papel de investigadores-autores, decorrente da ambição de trazer para este texto outras formas de pensar, fazer e sentir a escola a partir das narrativas dos seus atores e autores, aqueles que no seu quotidiano têm certezas da responsabilidade de liderar, mas também têm certezas da necessidade de liderar. Dito de outro modo, entre o que tem de ser feito e o que é feito existe um espaço de possibilidades criativas que pode ser entendido como o que podemos e queremos fazer, e que resulta não só da coragem para (re)criar e transformar tudo o que é imposto à escola mas também da criação de oportunidades de humanização das relações no espaço escolar.

Num processo constante de reelaboração e de reinterpretação do conhecimento experienciado por nós e pelos outros, quisemos aceder e compreender as narrativas discursivas daqueles que vivem e sentem a escola

no seu quotidiano, privilegiando o recurso à entrevista, ao inquérito por questionário, à análise documental, à observação e a notas de campo.

Valorizando a “narratividade profana” (Correia, 2001) numa lógica de descoberta, através da pesquisa narrativa, foi possível olhar as pessoas na sua experiência experienciada na direção do “introspetivo, extrospetivo, retrospectivo, prospetivo e situado em um lugar” (Clandinin e Connelly, 2011: 84) e perceber que era possível encarar as narratividades dos diferentes atores em educação no “espaço tridimensional” em que as mesmas ocorrem, valorizando, assim, o “pessoal e o social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação)” (Clandinin e Connelly, 2011: 85). É nesta tridimensionalidade onde o pessoal e o social se entrecruzam num determinado espaço e tempo que se tornam visíveis algumas possibilidades de (re)construção da figura do diretor enquanto autor de lideranças singulares.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados obtidos através das entrevistas aos diretores e dos questionários de resposta aberta dirigidos aos professores foram trabalhados com recurso à análise de conteúdo. Porém, e no contexto deste texto, privilegamos o discurso direto dos autores, pelo que mobilizamos excertos das entrevistas e dos relatos dos professores acerca do modo como estes vivem e sentem as lideranças nas suas escolas, através da figura do seu diretor. As pressões constantes que se fazem sentir entre o espaço interno e externo da escola parecem, por vezes, dificultar o exercício das suas lideranças. A mudança constante dos normativos, a necessidade de agir em conformidade com a lei e de responder num curto espaço de tempo e, por vezes, simultaneamente, a questões cada vez mais diversas e exigentes, quer sob o ponto de vista técnico, quer sob o ponto de vista intelectual, relacional e emocional, tornam a maioria dos diretores reféns da burocracia, de tarefas administrativas e rotineiras.

Simultaneamente, e porque estes diretores têm um longo percurso na gestão escolar, dizem que assumem e vivem com convicção e paixão o cargo de diretor e que, apesar de ser um órgão unipessoal, ele é vivido de forma partilhada e colegial não só com as suas equipas mas também com toda a comunidade escolar. Todos os diretores vêm da gestão anterior e todos eles mantiveram, na grande maioria, a totalidade das suas equipas, razão pela qual admitimos que, apesar de o normativo definir uma gestão unipessoal, na prática esta continua a ser colegial, pelo menos ao nível do discurso e

entre os elementos que constituem a direção executiva. Assiste-se, assim, a uma continuidade de práticas e modos de agir e não a uma rutura com o modelo anterior.

(...) partilho tarefas e funções, ouço os parceiros. Quando decido, emito comunicados ou despachos, não o faço sem ouvir as outras pessoas, em particular a minha equipa e todas as que têm responsabilidades. (Diretor D)

Nestes modos de ação continuados, parece prevalecer o diálogo e as decisões são tomadas de forma partilhada. Mesmo em situações-limite, por falta de tempo e urgência de resposta, não podendo ouvir os órgãos competentes para tomar decisões importantes para a vida dos seus agrupamentos, os diretores decidem sempre com as suas equipas de direção ou então recriam estratégias que permitam uma tomada de decisão partilhada, garantindo, assim, a participação de todos e a (con)vivência democrática no seio da escola, tal como nos refere o Diretor A:

(...) temos conseguido manter a democraticidade, a qualidade e a eficácia do exercício das funções de gestão de topo. A conciliação da necessidade de tomar decisões urgentes com a necessidade de existência de espaços de reflexão e partilha em torno das decisões a tomar, fez com que fossem dimensionados contextos de relação mais informal, meios de consulta e de debate mais expeditos (via net), agendamento estratégico dos assuntos sempre que o debate carece de momentos mais formais.

Um outro aspeto relevante nos diferentes discursos de líderes e liderados diz respeito ao *empoderamento* do diretor, o qual parece ser mais simbólico do que praxiológico, isto é, reconhece-se que sob o ponto de vista legal se assiste ao reforço do poder do diretor; contudo este poder continua a ser partilhado com os membros da direção executiva e com outros elementos da comunidade escolar, em particular pelos docentes que exercem lideranças intermédias.

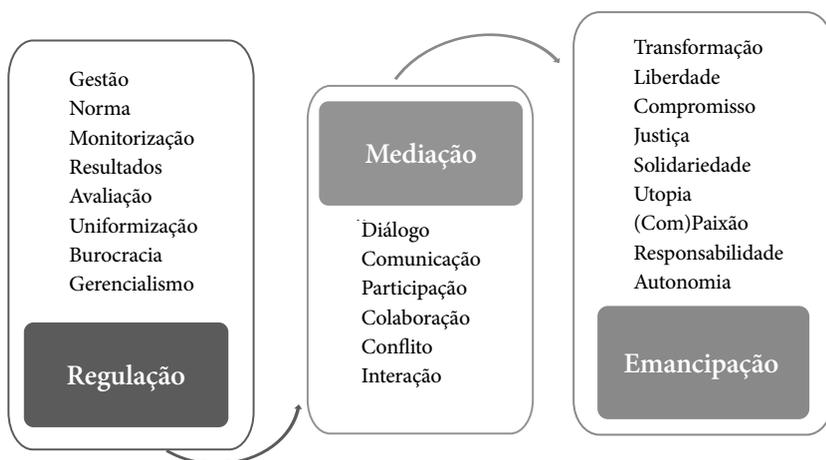
Continuamos a funcionar como equipa, a trabalhar como equipa (...). Eu sei que sou o diretor, a responsabilidade é sempre minha, mas eu sozinho não faço nada (...) preciso dos outros (...) preciso da minha equipa, do núcleo duro da escola que me ajuda nesta tarefa. (Diretor C)

Ainda assim, a existência de um órgão de gestão unipessoal parece ser, para uns, sinónimo de centralização do poder na figura do diretor – “Temos mais poder e autonomia para decidir” (Diretor D); “Agora quem manda é o diretor (...) acho que se ele quiser pode exercer esse poder sem ter de dar explicações” (P3) – e, para outros, pode traduzir-se numa oportunidade para poder ser e fazer diferente:

O poder do diretor permite-lhe liberdade para decidir conduzir a escola de uma forma mais democrática ou mais autocrática (...) é com esta liberdade que podemos fazer a diferença, o que vai depender da maneira de ser e de estar de cada um de nós, naturalmente. (Diretor B)

Na figura que se segue, podemos ver uma síntese das palavras que mais vezes aparecem nos discursos de diretores e de professores e que nós agrupamos em torno dos conceitos de regulação, mediação e emancipação. A partir da figura podemos admitir que o comportamento dos diferentes diretores se situa entre os espaços de regulação e de emancipação, sendo que a possibilidade de se situarem próximo de (con)textos de emancipação parece resultar das suas práticas de mediação, isto é, da capacidade de cada diretor(a) para se relacionar e interagir com os diferentes atores, das condições de diálogo e de participação existentes em cada escola, bem como do (des)envolvimento de práticas colaborativas.

Figura 1. Espaço de ação do(a) Diretor(a)



Percebemos a partir dos discursos dos diretores e dos professores que a alteração normativa ao modelo de gestão das escolas não mudou, aparentemente, as suas lógicas de ação. Nesta lógica de continuidade, coabitam de forma paradoxal lógicas reguladoras e lógicas emancipatórias. Se por um lado se assiste a práticas e discursos gerencialistas que enfatizam a norma, a tecnocracia e a monitorização de práticas – “Os modos de trabalho na minha escola são organizados, embora (...) Há grelhas para tudo e grelhas que controlam outras grelhas (...)” (P20) –, por outro assiste-se a uma valorização das pessoas e à criação de espaços que possibilitem o seu desenvolvimento e o desenvolvimento de práticas inovadoras de resposta à diversidade dos alunos: “É uma escola aberta à comunidade e ao Mundo, que se preocupa em preparar os alunos para esta nova realidade em que vivemos”(P14).

Os diplomas legais revestem um carácter regulador para todas as escolas; no entanto, é no contexto organizacional de cada escola que estes são recriados e recontextualizados, num processo de mediação, assente na participação e na colaboração, o que parece fundamental para a valorização das pessoas:

(...) os diplomas são uma matriz onde trabalhamos, mas as pessoas estão acima dos diplomas, claramente. A sua postura, a sua maneira de encarar a organização, a sensibilidade que têm para as questões, a sensatez de lidar no dia a dia são fatores cruciais em termos de liderança (...).
(Diretor C)

É através desta sensibilidade, da sensatez e da coragem que “A escola, dentro da legalidade, inventa e reinventa soluções, dá azo à criatividade (...)” (P32), pois sente a necessidade de adaptar os espaços e os contextos de aprendizagens regulados aos contextos e às vivências experienciados.

Decorrente dos contextos pendulares que emergem nas escolas e que de algum modo se podem associar à capacidade das mesmas para ousarem práticas mais ou menos emancipatórias, mais ou menos reguladoras, assiste-se a um aparente paradoxo nas lógicas de ação quer dos professores quer dos diretores, pelo menos ao nível dos seus discursos. Todos parecem estar de acordo quando lamentam todas as tarefas e funções burocráticas que têm de realizar e todos parecem estar em sintonia relativamente ao ‘desprazer’ que essas tarefas lhes provocam, sobretudo pelo tempo que é desperdiçado na execução das mesmas. Paradoxalmente, a quase totalidade dos que lamentam o trabalho burocrático, uniforme, tecnocrático,

reconhecem-lhe potencialidades ao nível da eficácia de práticas e procedimentos, pelo que podemos admitir que a burocracia é, simultaneamente, desejável e indesejável, tal como podemos inferir a partir das narrativas que se apresentam:

A nível de escola existe muito incutida a ideia de hierarquias. A de gestão e as intermédias. (P1)

Muita organização, demasiada burocracia, cultura de agrupamento forte. (P10)

As estruturas estão hierarquicamente bem organizadas, o que se reflete positivamente nos modos de trabalho (...). Sinto que há um “clima” de responsabilidade e eficiência que dá segurança e motiva a implementação de boas práticas. (P14)

Globalmente, os modos de trabalho procuram reduzir desperdício de valor humano, incrementando e potenciando novos princípios e métodos mais fluidos e adaptados às circunstâncias (...). (P33)

Percebemos, a partir dos discursos dos professores, que existem práticas singulares de “ética da administração educativa”, isto é, práticas que possibilitam o desenvolvimento coletivo de uma responsabilidade relacional e social, através de uma política de entusiasmo e de rigor que marca a diferença no quotidiano escolar (Ferreira, 2011).

É uma instituição em que os recursos humanos na generalidade se sentem eles próprios parte ativa duma dinâmica de trabalho muito específica, que tem como objetivo central a construção de uma escola melhor, mais moderna e continuamente aberta a novas formas de “ser” escola. (P17)

Estas outras formas de “ser” escola parecem estar associadas a práticas de liderança que valorizam as pessoas e que criam ambientes propícios à sua participação, provocando um efeito de contágio e de ressonância.

(...) os modos de trabalho são sistematicamente ajustados no sentido de tentar construir uma escola diferente, uma escola muito próxima da comunidade e, simultaneamente, bem integrada na “aldeia global” (...). Esta escola tem uma particularidade que é difícil de encontrar noutras,

pois sempre que necessitamos de ajuda existe sempre alguém disponível a ajudar; não estou a falar só de colegas mas também de funcionários e da própria direção, o trabalho desenvolvido nesta escola é colaborativo. Não posso deixar de referir que aqui somos ouvidos e a nossa opinião é importante e tida em consideração. (...) Sentimo-nos bem como pessoas e como profissionais. (...) Existe um respeito mútuo e o exemplo vem de cima (...) somos todos pessoas (...) seres humanos (...) a dar o seu melhor (...) somos uma grande equipa a fazer desta escola uma escola com sentido. (P23)

Em síntese, diríamos que a (re)construção da figura do diretor, enquanto mediador de lógicas de ação contraditórias, passa pelo exercício de uma liderança interativa capaz de acreditar nas pessoas como seres humanos e nas potencialidades criativas de cada um para juntos terem a ambição e a vontade de quererem e concretizarem uma escola mais justa, significativa e emancipatória. Este parece ser um caminho possível quando se pratica uma política educativa assente em princípios e valores como a confiança, o respeito, a entretajuda, a valorização pessoal e o reconhecimento do trabalho de todos e de cada um, em particular.

6. CONCLUSÕES

Assiste-se a uma continuidade de lógicas de ação, por parte quer dos líderes quer dos liderados nos diferentes agrupamentos de escola onde decorreu a investigação. Aparentemente, nada mudou com a introdução do novo modelo de gestão, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75, excluindo, nalguns casos, o aumento da burocracia. Este facto parece estar associado à continuidade da pessoa que desempenha o cargo de diretor e é referido, simultaneamente, por professores e diretores. A grande maioria dos professores parece identificar-se com as práticas de liderança existentes na suas escolas (de todos os professores que responderam ao questionário, apenas quatro demonstram a sua insatisfação e a sua não identificação com a liderança exercida).

Percebe-se que em cada escola/agrupamento, a liderança que se exerce é diferente, não só dentro de cada escola mas também quando se comparam as narrativas dos diretores e dos professores das diferentes escolas, pelo que se reforça a ideia de que não se pode falar de liderança mas sim de lideranças, no plural, porque das narrativas dos diferentes atores emergem diferentes sentido(s) e significado(s) de liderança. Estes sentidos e significados

apontam, ora para lógicas mais reguladoras e regulamentadoras, ora para lógicas mais emancipadoras e revalorizadoras do agir conflitual e social dos sujeitos. Apesar de diferentes perspectivas de poder e de relações assimétricas, dentro e fora do contexto organizacional, não se impõem lógicas reprodutoras, havendo, pelo menos ao nível dos discursos, espaços de discussão, de negociação e de mediação.

As (pre)ocupações dos diretores situam-se entre racionalidades técnicas e burocráticas, fortemente condicionadas pela pressão externa quanto ao cumprimento de normas e à eficácia de resultados, mas enfatizam também (pre)ocupações com questões democráticas assentes em pressupostos que valorizam as pessoas e o seu bem-estar pessoal e profissional. Percebe-se, assim, a coexistência do gestor eficaz e do líder democrático cujos modos de agir enfatizam a importância dos valores, dos afetos e das emoções na (re)construção de uma escola mais humana e humanizada.

Em síntese, percebe-se que emergem nos contextos escolares diferentes sentidos e significados de liderança, os quais são (re)construídos num processo continuado de inter-relações e interdependências dos sujeitos e das suas intersubjetividades, o que enfatiza a importância de lideranças (con)sentidas.

Referências bibliográficas

- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2008). *Parecer. Projecto de Decreto-Lei 771/2007, Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Documento policopiado.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes, & J. e Costa, *A Emergência do Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*, pp. 11-22. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia*. Porto: Asa.
- Carlson, D. (2012). Conflito de faculdades: progressismo democrático na era do No Child Left Behind. In R. A. Quantz, *Repensar a Gestão Escolar – Educação, cultura e democracia*, pp. 119-151. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Clandinin, D. J. e Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa*. Minas Gerais: EDFU.
- Correia, J. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, pp. 19-43.

- Correia, J. (set./dez. de 2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas da avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 456-466.
- Dubet, F. (set./dez. de 2004). O que é uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 539-555.
- Etzioni, A. (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas. Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.
- Ferreira, E. (2009). No enredo da avaliação, a governação democrática da escola numa vivência em território educativo de intervenção. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia – Braga*, pp. 3839-3844.
- Ferreira, E. (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In C. Leite, A. Moreira, & A. Mouraz, *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*, pp. 90-98. Porto: Porto editora.
- Ferreira, E. (2012). Compaixão em educação: a ética da administração educacional, as lideranças escolares e a mediação organizacional. In O. Cavalcante, *Formação Docente em Contextos de Mudança*, pp. 145-159. Maceió, AL: Edições UFAL.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado e Ferreira, F. I. (2005). *Administração da Educação*. Porto: Asa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra – Dinâmica da ação organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996). Construindo um objecto de estudo: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso, *O Estudo da Escola*, pp. 15-39. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, pp. 43-59.
- Lima, L. (2008). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. Sanches, *Cidadania e Educação*, pp. 39-57. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011). *A Educação da República*. Porto: Profedições.
- Pink (2010). *A nova inteligência*. Córdova: Academia do Livro.
- Torres, L. L. e Palhares, J. A. (s.d.). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, pp. 77-79.

ABSTRACT: As part of a doctoral research study, and with reference to the (con) text of the implementation of the current governance model of Portuguese schools, which introduced the figure of the Director, this article discusses an individual leadership, rooted in the assumptions of indicators of unipersonal managerialists and simultaneously discusses the importance of values, affections and enthusiasm of the actors and authors, in the (re) construction of singular leaderships.

The starting point were the results from interviews to directors and questionnaires to teachers from four clusters of schools of a county in the central region, where we presented narratives of leaders and led, some revealing the discursive hybridity around the topic of school leadership, others refer to the importance of leadership, framed in the experience of a school which is *hostage* to bureaucracy, where the boldness, the courage seem to sustain hope, utopia, the desire to be a more human and humanized school.

KEYWORDS: director, unipersonal leadership, singular leaderships, (con)senting leaderships, school director, individual management, unique and special leadership.

A ASSESSORIA EXTERNA NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Joaquim Machado^{*}

Cristina Palmeirão^{**}

José Matias Alves^{***}

Ilídia Vieira^{****}

RESUMO: A universalização do ensino secundário em Portugal é acompanhada por um processo de integração da escola na comunidade e reformulação de coordenação territorial das atividades educacionais. A política da escola universal torna-se mais complexa, levando para o seu interior o problema da desigualdade económica, cultural e social e a evidência da inadequação de um ensino uniforme, homogéneo e impessoal. A política territorial de ensino em Portugal inclui o Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que visa impedir o abandono escolar e garantir a igualdade de sucesso do aluno. O programa beneficia de apoios específicos nas áreas de educação e de recursos humanos, promove modalidades flexíveis de organização pedagógica e gestão do currículo e estimula a articulação com as famílias e com a comunidade local.

A nossa investigação é de natureza qualitativa, porquanto privilegia a investigação-ação no âmbito da assessoria em cinquenta escolas “prioritárias” e visa problematizar a ação do consultor externo na organização da escola, especialmente no campo do

^{*} Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (jmaraujo@porto.ucp.pt).

^{**} Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (cpalmeirao@porto.ucp.pt).

^{***} Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (jalves@porto.ucp.pt).

^{****} Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto (mvieira@porto.ucp.pt).

ensino, que é o domínio dos professores onde se joga a legitimidade formal de distintos líderes escolares quando se problematiza a orientação educacional, a reorganização de grupos de estudantes, a implementação de tutorias, a articulação do trabalho pedagógico e a relação com a comunidade e as famílias. A observação participante e os vários textos produzidos por professores e consultores permitem pôr em evidência uma tensão entre, por um lado, a forte influência da centralização e a consequente passividade docente e, por outro, o impulso político à autonomia profissional e a consequente capacitação dos professores, abrindo uma oportunidade para o desenvolvimento sustentável e para o desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: assessoria, aprendizagem, compromisso, qualidade, reflexão.

1. A EVOLUÇÃO NORMATIVA DA IDEIA DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

A política de “intervenção prioritária” retoma em Portugal políticas similares já desenvolvidas noutros países, nomeadamente a França e a Inglaterra, com vista a combater as desigualdades sociais perante a educação (Lima, 2008: 273-283). Em Portugal a ideia de “escolas de intervenção prioritária” surge no plano normativo associada a quatro situações específicas dos estabelecimentos do primeiro nível de escolarização: *a)* as situadas em zonas degradadas ou em localidades cujo isolamento dificulta a fixação dos professores; *b)* as frequentadas por um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência; *c)* aquelas em que se verifica um insucesso escolar sistemático; *d)* as abrangidas pelo programa de promoção do sucesso escolar (Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho).

Ao mesmo tempo, um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) define um conjunto de “ações prioritárias”: *a)* Reforço dos cuidados de alimentação; *b)* Prestação dos cuidados de saúde, prevenção e diagnóstico; *c)* Alargamento da cobertura em educação pré-escolar; *d)* Fortalecimento da educação especial; *e)* Apoio a famílias carenciadas; *f)* Estabelecimento do sistema de transporte determinado por reajustamento na rede de escolas com reduzido número de alunos; *g)* Fornecimento de materiais escolares; *h)* Apoio pedagógico e didático; *i)* Iniciação profissional ou pré-profissionalizante. Embora de resultados limitados, este programa “valeu (...), sobretudo, pela tomada de consciência da extensão e gravidade do problema e pela procura sistemática, racionalizada e operativa das medidas de acção política, administrativa, pedagógica e social que se

tornaria necessário desenvolvendo a uma escala generalizável e sob formas enquadradas na organização escolar normal” (Pires, 1994: 16).

Na verdade, a política de “intervenção prioritária” tem presente a complexidade e abrangência do fenómeno do insucesso escolar e reconhece que na sua base estão fatores internos e externos à escola. Assim, sob o ponto de vista da gestão pedagógica das escolas, o Despacho n.º 119/ME/88, de 15 de julho, incide na constituição das turmas, estabelece o limite de vinte alunos por professor e preconiza o apoio direto e continuado a casos particulares de alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de deficiência.

Contudo, a pequena dimensão de muitos estabelecimentos escolares, a sua fragmentação organizacional e a compartimentação institucional (Formosinho, 1998: 25-27) exigiam medidas que favorecessem políticas de discriminação positiva congruentes no mesmo território, sugerindo o funcionamento das escolas em “rede” e a sua consideração enquanto unidades de um território educativo. O Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, incentiva o relacionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos três diferentes ciclos do Ensino Básico a descolarem da sua “nuclearização” com vista à constituição de um “território educativo”, afirmando que “no território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde”.

Esta perspectiva de escola-organização distinta da de escola-edifício está na base da constituição de agrupamentos de escolas, impulsionada pelo Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, que permitia a construção de “escolas” entendidas como unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e de assunção de autonomia. É esta intenção politicamente expressa de criar e incentivar a construção de “escolas” ao nível da educação básica inicial que constitui um dos aspetos mais envolventes do Decreto-Lei n.º 116-A/98, de 4 de maio (Formosinho & Machado, 2000: 52), já que abrange a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico no *programa de reforço da autonomia das escolas*.

Esta perspectiva da escola-organização associada a um “território educativo” implica o estabelecimento de parcerias com outras entidades que atuam no mesmo território, pretende a otimização dos recursos humanos e materiais disponíveis e visa favorecer a dinâmica de “associação de escolas e de projectos” em função de um “projecto educativo de território”. Para

desenvolver o seu “projecto educativo de território”, cada TEIP beneficiava de condições especiais no que se refere a: *a)* relação professor-aluno; *b)* dispensa de serviço letivo dos diretores de jardins de infância e de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico; *c)* redução da componente letiva dos professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sob a forma de crédito horário global atribuído a cada escola; *d)* colocação de um ou mais professores de áreas específicas para a realização de atividades de complemento educativo e complemento curricular; *e)* apoio especial por equipas dos serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial; *f)* possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho, n.º 8).

Foi, porém, a constituição de agrupamentos de escolas que veio dar sustentáculo organizacional a esta conceção de escola-organização com diferentes estabelecimentos escolares para a realização de um projeto educativo com uma visão integrada para todo o território educativo. É igualmente esta conceção que subjaz à ideia de “agregação” dos estabelecimentos com todos os anos da escolaridade obrigatória, agora de doze anos.

A dimensão territorial e as variáveis contextuais são enfatizadas em 1996 com a criação de “territórios educativos de intervenção prioritária”, cujo objetivo principal é “promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho). O facto de a sua organização ter evoluído no sentido da criação dos agrupamentos de escolas fez pensar que a generalização destes dispensaria o dispositivo TEIP e as suas condições especiais de suporte ao projeto educativo de território.

Contudo, a fórmula organizacional não mudou as características dos territórios nem supriu as condições de desvantagem social que tinham levado à ideia de criação dos TEIP e exigiam mecanismos de discriminação positiva, pelo que, em 2008, foi criado pelo Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), visando estimular “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos referidos problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”.

As estratégias e atividades do Projeto TEIP2 extravasam o próprio “território educativo” do Agrupamento, preveem o envolvimento de um conjunto de atores locais, escolares e não escolares, e o estabelecimento de parcerias, assumindo uma conceção de escola como lugar central de gestão e

abrindo-se à perspectiva da comunidade local como parceiro essencial na tomada de decisão (Machado, 2011; Machado, Santos & Silva, 2012).

Ao mesmo tempo que faz da escola a entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo (ele mesmo condição básica para a igualdade social), este dispositivo de políticas públicas, abandonado desde 1998 e retomado em 2008, considera-a igualmente uma instituição central do processo de desenvolvimento comunitário, onde têm lugar as relações de parceria com outras entidades locais, a otimização dos meios e recursos existentes e a participação da comunidade na vida coletiva e no projeto de desenvolvimento, capacitando-se para a resolução autónoma dos seus problemas (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro).

O desenvolvimento comunitário visa melhorar a qualidade de vida das comunidades e a sua capacidade para resolver autonomamente os seus problemas, pelo que as escolas que integram o Programa TEIP₂ são desafiadas a construir projetos que otimizem os meios humanos e materiais disponíveis no território educativo em que se inserem e a substituir a dispersão das intervenções de cada uma das entidades e agentes da comunidade pela visão comum dos problemas e dos objetivos e pela cooperação para a sua concretização. Assim, um projeto educativo TEIP deve envolver um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados dos alunos, a redução do abandono e insucesso escolar, a transição da escola para a vida ativa e a intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida da comunidade educativa (Despacho Normativo n.º 55/2008, art.º 3.º).

Apesar da evolução das políticas de “intervenção prioritária”, o Projeto TEIP é percecionado como um dispositivo acionado apenas em territórios social e economicamente degradados, onde os resultados escolares são geralmente mais baixos e a degradação se revela através da violência, da indisciplina, do abandono e do insucesso escolar (Correia, 2008). Ao enfatizar estes aspetos, a designação TEIP dá-lhes maior visibilidade social mas inquieta a “sociedade-da-escola” e provoca a evasão das famílias dos alunos mais favorecidos (Barbieri, 2003; Costa, Neto-Mendes & Sousa, 2001).

2. A CONSULTORIA TEIP

O projeto educativo de um TEIP₂ envolve um conjunto de intervenções em distintas áreas de ação cuja coordenação é assegurada por uma equipa multidisciplinar composta pelo diretor do agrupamento, representantes do conselho pedagógico, o responsável pela coordenação do projeto TEIP e um

representante do núcleo executivo da comissão social da freguesia (ou, na falta desta comissão, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, da autarquia local, de empresas e instituições de emprego e formação profissional). Para além da participação destes elementos, podem ainda “participar nas reuniões da equipa multidisciplinar peritos externos que acompanhem o projecto, designadamente peritos indicados pela comissão de coordenação permanente” (Despacho Normativo n.º 55/2008, art.º 16.º, n.º 2). Como referem MacBeath *et al.*, num mundo em mudança acelerada e em que o crescimento do conhecimento é cada vez mais rápido, as escolas ganham em “ter uma perspetiva externa, um ponto de referência e uma ligação com um campo mais vasto de conhecimento” (2005: 267).

Importa realçar que esta comissão que indica os “peritos externos” foi criada no âmbito de uma direção-geral do Ministério da Educação (a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), é “presidida por um especialista de reconhecido mérito”, nomeado por despacho governamental e integra dois representantes da direção-geral em que se insere, um representante de cada direção regional de educação, um representante da Direção-Geral de Recursos Humanos da Educação, um representante da Agência Nacional para a Qualificação e um representante do Gabinete de Gestão Financeira (art.º 9.º). A esta comissão compete apoiar a elaboração dos projetos TEIP, analisar e selecionar as escolas que se candidatam ao programa, negociar os termos dos contratos-programa e acompanhar a sua execução, acompanhar a candidatura das escolas ao programa de financiamento, apoiar as escolas na elaboração dos relatórios semestrais dos projetos, avaliar o programa e produzir um relatório anual com recomendações para a sua melhoria e propor ações de formação a inserir no plano de formação anual das escolas ou nos programas de formação de iniciativa da administração educativa (art.º 10.º).

Na verdade, todo o programa se insere numa perspetiva de garantia da universalização de uma educação básica e promoção do sucesso educativo de todos os alunos, introduzindo mecanismos de discriminação positiva para apoiar populações mais carenciadas e responder às necessidades e às expectativas dos alunos e das suas famílias. Sendo concebido pela Administração Educativa, este Programa afirma a importância da escola na territorialização das políticas nacionais, estimulando “a apropriação, por parte das comunidades educativas mais atingidas pelos (...) problemas escolares, de instrumentos e recursos que lhes possibilitem congregar esforços tendentes à criação nas escolas e nos territórios envolventes de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”, porquanto “a construção de projetos

com vista à optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece uma dinâmica integrada da intervenção, com conseqüente rentabilização de recursos” (Preâmbulo).

Assim, o programa estabelece os “objetivos centrais”, como o combate ao insucesso e ao abandono, a melhoria da qualidade das aprendizagens, a criação de condições favoráveis à orientação educativa e à transição qualificada da escola para a vida ativa e a coordenação da ação educativa e formativa dos diversos parceiros do território, cabendo à escola a elaboração de um projeto, envolvendo um conjunto diversificado e ações de intervenção na escola e na comunidade, ele mesmo expressão da “capacidade de resolução autónoma dos seus problemas, por parte das comunidades”, ao mesmo tempo que “permite a sua participação na vida coletiva a nível global” (Preâmbulo). É este projeto educativo que está na base da celebração de um contrato-programa negociado entre a escola e o Ministério da Educação com vista ao acesso privilegiado aos recursos e aos meios disponibilizados pelas políticas gerais do sistema de ensino (art.º 5.º, n.º 2), bem como ao benefício de “condições especiais para a gestão dos recursos humanos e financeiros afetos ao desenvolvimento do respetivo projeto” (art.º 14.º, n.º 1).

Em síntese, o “perito externo” no âmbito do Programa TEIP é autónomo relativamente à escola e à Administração Educativa, mas exerce a sua ação tendo em conta os objetivos centrais do programa, o projeto educativo elaborado pela escola e o contrato-programa negociado e celebrado entre esta e aquela. A sua condição de “perito” pressupõe que possui maior experiência prática que os distintos “peritos” internos por estar em contacto com diversas escolas com experiências, problemas e práticas diferentes, tem mais liberdade que aquele para dizer as coisas, é capaz de trabalhar com maior imparcialidade e, por isso, pode beneficiar de maior confiança por parte da direção da escola e das estruturas da administração central. Contudo, ao contrário do consultor interno, o “perito externo” não está diretamente em contacto com os procedimentos internos, possui menor conhecimento dos aspetos informais e tem menor acesso a pessoas e grupos de interesse. Por outro lado, a condição de “perito” aponta para uma especialização numa dimensão científica ou técnica específica, quando o projeto TEIP abrange diversas áreas e a complexidade dos problemas a resolver escapa a qualquer ação individual e unilateral. Ao limite, a “perícia” requerida ao consultor externo no Programa TEIP evoca uma qualidade ou destreza de alguém que é especialista em verificar ou esclarecer um facto, situação ou problema e apurar as suas causas, fornecendo os dados necessários para emitir um juízo e tomar a decisão mais adequada com vista à sua solução.

A consultoria no âmbito do programa TEIP exige, pois, um conhecimento científico e técnico que lhe advém da especialização e acaba por ser limitado face à complexidade dos problemas e situações e à multiplicidade de fatores que estão na sua origem. A consultoria comporta ainda um poder que lhe advém da sua condição de “perito”, ao mesmo tempo que está dependente do reconhecimento da sua autoridade por parte dos líderes e atores internos.

Contudo, se a direção da escola portuguesa está situada sobretudo no seu exterior, fora e acima dela, nos órgãos concentrados e desconcentrados do Ministério da Educação, o recurso à consultoria pode parecer inadequado, “pelo menos em termos minimamente expressivos, de prestação de apoio especializado à direção própria de cada escola ou estabelecimento educativo público” (Lima, 2007: 25). A opção pela consultoria insere-se, pois, numa lógica de implementação local das diretivas do ministério, a quem a consultoria se apresenta como indispensável para a eficácia do Programa TEIP, mas também pressupõe que a escola enquanto organização dispõe de autonomia e de poder de decisão e que a sua dependência face à administração central não a impede de tomar decisões relativamente ao referencial de ação. É, pois, numa perspetiva de autonomia que a consultoria também interessa à escola.

3. A CONSULTORIA DO SERVIÇO DE APOIO À MELHORIA DAS ESCOLAS

Na sua dimensão de interação com a comunidade, a Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da Universidade Católica Portuguesa (UCP) criou o *Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas* (SAME), uma estrutura que realiza estudos de diagnóstico e avaliação em educação e formação e presta consultoria científica e pedagógica às escolas e agrupamentos, nos campos organizacional, pedagógico, avaliativo e formativo. Este serviço visa capacitar as escolas para a realização de práticas educativas mais coerentes e sustentadas e para a conceção, realização e avaliação de práticas de inovação e melhoria na esfera organizacional e pedagógica, bem como produzir conhecimento resultante da articulação entre a teoria e a ação.

O SAME organiza-se em equipas de trabalho flexíveis e reconfiguráveis, cujos membros são docentes da FEP, bem como professores e investigadores convidados. A equipa, associada aos projetos TEIP no ano letivo de 2012-2013, é constituída por oito docentes da FEP e professores do ensino básico e secundário no ativo (seis) ou aposentados (dois) (Quadros 1 e 2).

Quadro 1. Escola | Agrupamento | Zona Norte*

Agrupamento de Escolas D. Pedro I
Agrupamento de Escolas Darque
Agrupamento de Escolas Fajões
Agrupamento de Escolas Pedrouços
Agrupamento de Escolas Resende
Agrupamento de Escolas Sande
Agrupamento de Escolas Baião
Agrupamento de Escolas Tarouca
Agrupamento de Escolas Amial
Agrupamento de Escolas Viso
Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho
Agrupamento de Escolas Maximinos
Agrupamento de Escolas São Pedro da Cova
Agrupamento de Escolas São Torcato
Escola Secundária Inês de Castro
Escola Secundária Prof. Doutor Flávio F. Pinto Resende
Escola secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Dinis
Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Campos Henriques
Agrupamento de Escolas Frazão
Agrupamento de Escolas Freixo de Espada à Cinta
Agrupamento de Escolas Mesão Frio
Agrupamento de Escolas Murça
Agrupamento de Escolas Mogadouro
Agrupamento de Escolas Paço de Sousa

* Coordenação operacional de Cristina Palmeirão.

Quadro 2. Escola | Agrupamento | Zona Centro*

Agrupamento de Escolas de Fajões
Agrupamento de Escolas Dr. Leite de Vasconcelos (Tarouca)
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Dinis
Agrupamento de Escolas Tenente Coronel Adão Carrapatoso
Agrupamento de Escolas de Frazão
Agrupamento de Escolas de Coruche
Agrupamento de Escolas de Alter do Chão
Agrupamento de Escolas de Avis
Agrupamento de Escolas Professor Agostinho da Silva
Agrupamento de Escolas das Olaias
Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros
Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar
Agrupamento de Escolas Piscinas – Olivais
Agrupamento de Escolas Patrício Prazeres
Agrupamento de Escolas Monte Caparica
Agrupamento de Escolas de Beja
Agrupamento de Escolas de Sines
Escola Secundária com 3.º Ciclo Seomara da Costa Primo
Agrupamento de Escolas da Trafaria
Agrupamento de Escolas Miguel Torga
Agrupamento de Escolas da Apelação
Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes
Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato
Agrupamento de Escolas do Vale da Amoreira
Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves
Agrupamento de Escolas Ordem de Santiago
Agrupamento de Escolas de Miradouro de Alfazina
Agrupamento de Escolas de Nun'Álvares
Agrupamento de Escolas Santo António
Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente

* Coordenação operacional de Maria do Céu Roldão.

A consultoria científica promovida pelos especialistas que trabalham no âmbito do SAME ao nível dos TEIP visa centrar a ação do consultor em dinâmicas de *empowerment* dos atores principais, internalizar o processo de avaliação, considerar o projeto TEIP como projeto educativo do agrupamento, concentrar o esforço de intervenção na sala de aula e nas aprendizagens dos alunos, registar as ações realizadas, sobretudo as que se constituem como inovadoras, eficazes e mobilizadoras de aprendizagens, e desenvolver uma visão e uma ação de sustentabilidade do projeto (interiorização, naturalização...).

Enquanto membro do SAME, a ação do consultor assume o papel de “amigo crítico”, o papel de alguém que trabalha com a equipa diretiva e com os professores e os apoia, colocando questões e fornecendo dados a analisar sob distintas perspetivas, isto é, introduzindo o *input* crítico adequado. MacBeath *et al.* realçam que “o apoio externo e o trabalho em parceria com um ‘olhar iluminado’ pode ser motivador e desafiante”, acrescentando que “a ideia de amigo crítico é poderosa” pela conciliação na mesma pessoa do “apoio incondicional” e da “crítica incondicional”, pela tensão entre “o apoio dos amigos [que] é incondicionalmente positivo” e o distanciamento dos “críticos [que] são condicionais, negativos e intolerantes em relação ao fracasso” (2005: 267-268). Por outras palavras, “o conceito de amigo crítico funciona na base da tensão inerente entre uma atitude crítica face à escola com o objetivo de desafiar as suas práticas, e o apoio incondicional das pessoas envolvidas de modo a que se sintam aceites e ouvidas” (2005: 268).

Como escreve o coordenador do SAME na página web da UCP (<http://fep.porto.ucp.pt/same/>), a consultoria prestada visa “aliar o conhecimento à ação; mobilizar os saberes para que as realidades possam ser melhores; escutar as pessoas e as instituições; agir e interagir de forma sensata e comprometida; gerar sinergias, ativar vontades; acreditar que o futuro pode ter a nossa inscrição autoral”. Esta ação exigente pode ser mais estruturada ou mais informal com reflexos no distanciamento ou na proximidade entre o amigo crítico e os atores escolares com quem interage e requer ao consultor um conjunto de competências que dificilmente se encontram totalmente na pessoa de cada um dos que se disponibilizam para desempenhar o papel de amigo crítico: ser aberto, ser sensível às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de interesses, compreender o contexto escolar, ser capaz de dar conselhos úteis, ter bom relacionamento com os professores, ser capaz de comunicar as suas ideias, ser suficientemente desafiador e constituir um bom recurso para a escola (2005: 268-269).

4. PLANO DE CONSULTORIA

No ano letivo de 2012-2013, a ação do consultor TEIP no âmbito do SAME guiou-se por cinco objetivos específicos: gerar uma metodologia de ação-reflexão e de avaliação formativa, induzir situações de motivação através da Formação e da Pedagogia pela ação, introduzir metodologias pedagógicas diferenciadas pela prática da observação de aulas por pares, aumentar o conhecimento das práticas de ensino desenvolvidas em contexto de sala de aula e melhorar o sucesso de todos os alunos.

Baseado nos propósitos referenciados, o plano de ação gizado assentou num modelo de intervenção flexível e gradual, com sessões de trabalho com diversos atores escolares, ações de formação abrangendo agentes professores de distintos agrupamentos com vista à disseminação e apropriação de boas práticas e processos de investigação-ação, no sentido de aprofundar e melhorar os processos e os resultados educativos.

Foram realizadas sessões de trabalho com o diretor do agrupamento, com o coordenador do projeto TEIP, com a equipa TEIP e com a equipa de autoavaliação do agrupamento.

A Universidade forneceu formação aberta a todas as escolas:

- a) um Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar: Escolas, Professores e Identidades – Transições Paradigmáticas, como ação de formação creditada (25h);
- b) três Encontros de Trans-Formação: 1. Avaliação externa das escolas; 2. Como organizar a autoavaliação de escolas e agrupamentos; 3. Como organizar a supervisão pedagógica entre pares (9h);
- c) uma ação de formação creditada sobre Desenvolvimento Profissional e Organizacional em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (25h);
- d) três conferências orientadas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1. Para que servem os professores?; 2. O Movimento da Escola Moderna: um contributo para a rutura cultural com a gramática da escola; 3. Perspetivas sobre a integração curricular no 1.º Ciclo (12h);
- e) uma edição dos Encontros AR RISCAR: As provas de Aptidão Profissional e o Conhecimento (8h).

Quadro 3. Elementos das escolas TEIP que beneficiaram da formação disponibilizada

TEMA(S)	N.º DE HORAS	N.º ESCOLA/AGRUPAMENTO	N.º DE PARTICIPANTES
3.º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração e Organização Escolar	25	13	26
Encontros de Trans-Formação	9	12	33
Desenvolvimento Profissional e Organizacional em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	25	22	71
Conferências 1.º Ciclo do Ensino Básico: Ser Professor no 1.º Ciclo: O futuro começa aqui	12	7	13
Encontros AR RISCAR II	8	1	2

Enquanto nestas ações de formação podiam inscrever-se gratuitamente três elementos de cada escola TEIP, as escolas foram informadas de um conjunto de seis ações creditadas na modalidade de Oficina de Formação, de cinquenta horas cada uma (25 horas presenciais + 25 horas não presenciais), disponibilizadas pela Universidade – Língua Portuguesa, Matemática, Supervisão Pedagógica, Autoavaliação e Melhoria, Comunicação e Assertividade na Sala de Aula, Coadjuvância e Cooperação – mas que requeriam financiamento próprio. As ações de Língua Portuguesa e Matemática não reuniram os requisitos necessários para serem desenvolvidas. As restantes foram agregadas sob a forma de oficina de formação (Desenvolvimento profissional e organizacional: dinâmicas de implicação, conhecimento e melhoria – CCPFC/ACC-70781/12) e solicitada por três TEIP da zona norte.

Entretanto, nas escolas foram desenvolvidas várias ações de sensibilização de curta duração, dinamizadas por professores da escola, pelo consultor ou por outro docente da universidade. Estas ações versaram as assessorias pedagógicas (2), os projetos organizacionais de promoção do sucesso educativo (2), modos de motivar os alunos (1), formação parental (2).

Quadro 4. Ações de curta duração

TEMA(S)	N.º DE HORAS	ESCOLA / AGRUPAMENTO	N.º DE PARTICIPANTES
Assessorias Pedagógicas: Para o sucesso de todos os alunos	2	1	20
Assessorias Pedagógicas: Para o sucesso de todos os alunos	3	3	20
Projetos Organizacionais de Promoção do Sucesso Educativo	2	1	20
Motivação_tudo em 20 minutos	1	1	20
A Gestão dos Conflitos (ação para pais/encarregados de educação)	2	1	50
O valor da Educação (ação para pais/encarregados de educação)	2	1	30
Total	12	-	160

Ainda no âmbito da consultoria, de dezembro de 2012 a setembro de 2013 foi desenvolvido um projeto de investigação-ação, o *Projeto Voar*, que visou estudar a perspetiva dos alunos sobre práticas em sala de aula e modos de aprender, identificar dispositivos de promoção do sucesso escolar e analisar as Ações do Projeto TEIP e o impacto nos resultados.

Vários produtos resultaram deste plano de ação, nomeadamente os registos-síntese da visita do consultor (<http://fep.porto.ucp.pt/same/>), textos inseridos em publicações das escolas ou nos cadernos *Desafios* (duas edições) editados pelo SAME e disponibilizados *online* (http://issuu.com/catolicaportoeducacao/docs/cadernos_desafios_1) e artigos publicados em revistas científicas (<http://www.fep.porto.ucp.pt/revistainvestigacaoeducacional/>).

5. A AMBIGUIDADE DE INTERESSES E SENTIDOS DA CONSULTORIA

Numa linguagem comercial, poderíamos dizer que quem determina a necessidade da consultoria passa a ser o cliente do consultor. Ora, nesta perspectiva o consultor TEIP depara-se com situações em que a escola se assume ora como cliente e, por isso, determina o serviço a desenvolver, ora como beneficiária da consultoria que é prestada e determinada pelo programa nacional.

Sendo o consultor um membro de uma estrutura da universidade, não é da escola nem da administração e, por isso, está no sistema educativo mas não é do sistema escolar; não sendo da escola, é da universidade e serve o programa nacional; não sendo da administração, está próximo da escola e comprometido com as metas, os indicadores e os resultados contratualizados no âmbito do projeto TEIP. Servindo a escola, pede-se-lhe que valide as suas práticas e caucione as suas decisões, assuma os seus (in)êxitos e a defenda face às pressões da administração; servindo o programa nacional, exige-se-lhe que se ligue às exigências estabelecidas para as escolas que a ele aderiram e faça com que apareçam os resultados contratualizados.

A ligação do consultor ao programa nacional atribui-lhe uma ação técnica com contornos de dominação, enquanto a ligação ao projeto TEIP da escola, lhe atribui uma dimensão técnica com contornos de cumplicidade com os protagonistas da ação educativa. A necessidade da consultoria deriva, no primeiro caso, do próprio programa e é uma opção da administração, enquanto, no segundo caso, decorre de uma opção das lideranças escolares e é solicitada pelos protagonistas da mudança. A este respeito, Carvalho e Ramôa declaram:

O perito depara-se com uma encruzilhada de interesses confusos e por vezes de sentido contrário: quem determina a sua existência e insinua os contornos da sua ação não é o seu destinatário, pelo que as necessidades reais eventualmente sentidas por este podem não coincidir com o formato e o conteúdo da encomenda. (2012: 107)

Colocando-se mais na perspectiva do consultor como “amigo crítico”, estas autoras chamam a atenção para a importância das primeiras impressões e da relação que o consultor consegue estabelecer com a escola e os seus atores (MacBeath, 2005: 269), quando consideram como primeiro desafio da ação do consultor na sua capacidade para “iniciar um processo de exploração assente na escuta e na colaboração, que permita fazer emergir

as necessidades e clarificar o âmbito da intervenção, desmontar crenças prévias, coconstruir sentidos para a ação” (2012: 107). Na verdade, como advertem MacBeath *et al.* (2005: 188), na ação de consultoria é importante o conhecimento da história e do contexto para evitar entrar em conflito com agendas ocultas ou lutas de poder.

6. ABRANGÊNCIA E ESTRUTURAÇÃO DA CONSULTORIA

O acompanhamento TEIP assume facetas variadas conforme a perspetivação do papel do consultor se inclina mais para a de “perito” ou para a de “amigo crítico”. Embora não haja incompatibilidade de princípio entre estas perspetivas, o uso de uma noção ou de outra ou de ambas dá conta de uma realidade complexa que acentua a distância ou a proximidade às escolas e aos atores locais, a internalidade ou externalidade do processo de consultoria e a agência do consultor no âmbito de um programa que é simultaneamente local e nacional.

O tempo de duração da consultoria TEIP é balizado pelo calendário escolar anual na medida em que o projeto TEIP é financiado ano a ano e é o financiamento do Programa nacional que viabiliza a consultoria. É igualmente o projeto TEIP, com as suas ações e os indicadores acordados entre a escola e a administração, que vertebrava a ação de consultoria, cuja estruturação está relacionada com fatores diversos, como a flexibilidade, a metodologia, a adequação ao contexto educativo e ao nível de aceitação por parte dos atores escolares.

A consultoria prestada no âmbito do SAME centra-se na escola e no seu projeto TEIP, sem deixar de honrar os compromissos com a coordenação do Programa nacional. Assim, o plano de consultoria de cada ano é elaborado por cada consultor, analisando o projeto TEIP e estabelecendo os objetivos, as ações e as metodologias adequados a cada escola. Este tipo de consultoria exige, na sua implementação, o contacto do consultor com todos os níveis de gestão escolar (equipa diretiva e lideranças intermédias); assim como enfrenta menor resistência na sua aplicação, favorece a sustentabilidade dos resultados e gera maior independência dos atores escolares face à universidade e ao consultor. Mas exige também do consultor “perícia” em cada assunto considerado, o que é difícil de encontrar na pessoa concreta de cada consultor face à abrangência da consultoria TEIP.

A consultoria TEIP assume uma abrangência que condiciona a amplitude e a profundidade do trabalho do consultor, A consultoria incide nos domínios da prática pedagógica, da gestão curricular, da gestão organizacional,

das lideranças e da monitorização e avaliação das ações e do projeto. Esta abrangência da consultoria comporta a interação com distintas estruturas escolares, modos de trabalho alicerçados, níveis de aceitação e abertura distintos.

Se a consultoria se centrasse apenas num ponto da ação organizacional, a sua eficácia resultaria mais da especialização do consultor; mas ela centra-se em vários domínios e incide em problemas que afetam a totalidade da escola, assim como requer que o consultor esteja inserido numa rede de consultores com especialidades diferentes. A vantagem da consultoria prestada no âmbito do SAME é que favorece a constituição de uma rede de consultores que conversam entre si, trocam experiências, têm reuniões informais, congregam energias e vontades e organizam um conjunto de ações que respondem a necessidades estabelecidas a partir dos projetos TEIP que acompanham.

Se esta ação conjunta dos consultores que integram o SAME pode realçar uma faceta mais estruturada da consultoria, o relacionamento de cada consultor com a escola que acompanha varia no nível de estruturação em função do domínio de intervenção, da necessidade da escola e da profissionalidade docente.

7. CONSULTORIA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Estudando as práticas dos consultores, é possível identificar os três modelos de assessoria assinalados por Segóvia (2010: 72), que decorrem de diferentes perspetivas conceituais e comportam racionalidades diferentes: o modelo de intervenção assenta numa *racionalidade técnica*, atribui o conhecimento ao perito, confere-lhe autoridade e poder na tomada de decisão e faz dos professores meros aplicadores e executantes; o modelo de facilitação insere-se numa *racionalidade cultural e interpretativa*, considera o conhecimento prático dos professores e concebe-os como agentes do desenvolvimento organizacional; e o modelo de colaboração assenta numa *racionalidade crítica* e assume uma perspetiva de compromisso social, dialética e comprometida (Escudero & Moreno, 1992, cit. in Segovia, 2007: 38-39).

No *modelo de intervenção*, o assessor é visto como um “especialista de conteúdos” e a sua ação orienta-se para a resolução de problemas: ele desenvolve de forma externa, pontual e programada, baseada em diagnósticos clínicos. Pode também desenvolver a sua ação enquanto “especialista e disseminador”, sendo visto como alguém que fornece informação e

formação específica (haurida na investigação e/ou no conhecimento pericial da lei ou de diretivas) e a faculta (transmite/comunica/propõe) aos profissionais da linha para que estes a apliquem. Nesta perspetiva, compete ao “agente externo” o diagnóstico dos problemas e a apresentação de soluções.

No *modelo de facilitação*, a intervenção é mais mitigada e precisa de tempo de maturação, porquanto o assessor se aproxima da realidade vivida e socialmente construída e, face às solicitações, atua como centro de recursos. Nesta perspetiva, compete ao “agente externo” participar com os “agentes internos” na identificação e solução dos problemas e facilitar a mediação entre o conhecimento construído e a ação, proporcionando aos últimos a possibilidade de reconstruírem o próprio saber prático.

No *modelo de colaboração*, o assessor integra-se em equipas com os professores, exerce a arte da escutatória (Rubem Alves), presta-lhes colaboração técnica e/ou crítica e torna-se corresponsável na ação coletiva. Nesta perspetiva, o “agente externo” mostra que é especialista em determinadas questões, mas trabalha dentro de modelos colaborativos profissionais (colaboração técnica) e/ou cede o protagonismo ao próprio grupo, que toma as próprias decisões, reelabora a informação pertinente e devolve-a ao grupo (colaboração crítica).

Carvalho e Ramôa fazem corresponder aos modelos de intervenção, de facilitação e de colaboração, respetivamente, as figuras de “perito externo”, “consultor” e “amigo crítico”, realçando, no entanto, a dificuldade das escolas em “definir o papel e a função” do consultor: “de autoridade, de recurso, ou de alguém que interpela e questiona, isto é, funções que podem ser interpretadas à luz de modelos de intervenção, colaboração ou facilitação” (2012: 109).

Segovia (2010) perspetiva a consultoria como um processo que deve ir “para além da mudança dirigida [e, por isso, deve] apoiar a melhoria desde dentro, entre todos e para todos”. Defende o autor que este processo é mais consentâneo com uma conceção de escola como comunidade aprendente. Contudo, as perspetivas de que decorrem as categorias de consultoria e as racionalidades que elas comportam não se encontram em estado puro em cada escola e exigem do consultor uma ação esclarecida e adequada que implica a assunção de um papel mais interventivo, mais facilitador ou mais colaborativo (Formosinho & Machado, 2009: 79).

A ação esclarecida toma os professores como os profissionais do desenvolvimento curricular e o consultor como agente externo facilitador da mudança (desde dentro, para ser sustentável) em interação com os atores

escolares. Neste sentido, o consultor participa na identificação e solução dos problemas e no desenvolvimento do projeto TEIP “numa atitude colaborativa” que facilita a tomada de decisões por parte dos atores escolares (Rodrigues, 2012: 130) que, nessa medida, se tornam eles mesmos autores da mudança, tomada por eles mesmos como desejável e necessária.

Referências bibliográficas

- Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de ‘perfis de território’, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 20, 2003, pp. 43-75
- Carvalho, A. & Ramôa, M. (2012). Ambiguidades nos discursos e nas práticas da assessoria. Um olhar sobre dois anos de consultoria em agrupamentos TEIP, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 103-123.
- Correia, J. A. (2008). *Políticas de Educação Prioritária em Portugal: Da invenção da cidade democrática à gestão da violência urbana*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia e Ciências da Educação (policopiado).
- Costa, J. A.; Neto-Mendes, A.; Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: Estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário. De ciclo único do Ensino Básico a ciclo intermédio da educação básica*. Caderno PEPT 21. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho; F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 31-63.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2009). Escola e Universidade. A figura do consultor organizacional numa experiência de inovação induzida. In *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora, pp. 77-85.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (2007). Abordagem político-organizacional da assessoria em educação. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-30.
- MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D.; Jakobson, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J.; Santos, F. C. P. & Silva, V. R. (2012). O Projeto FREI – Contributos para a avaliação de um Projeto TEIP, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 45-64.
- Machado, J. (2011). Escola, território e sucesso educativo. In F. Santos (Coord.), *FREI Referência Educacional*. Braga: Agrupamento de Escolas de Maximinos, pp. 48-58.

- Pires, E. L. (1994). Promovendo o sucesso educativo em Portugal, *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.º 64, out./dez., pp. 76-95.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os consultores externos dos TEIP2 – Representações do papel da assessoria e das experiências de trabalho com as escolas, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 2012, pp. 125-140.
- Segovia, J. D. (2007). Assessoria educativa: modelos y procesos. In J. A. Costa; A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs.), *A Assessoria na Educação em Debate*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 32-47.
- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoria, *Revista Ibero-Americana de Educación* n.º 54, Septiembre-Diciembre, pp. 65-83.

ABSTRACT: The universalization of the secondary education in Portugal is follow by a process of integration of the school into de community and reformulation territorial coordination of the educational activities. The politics of the universal school becomes more complex, taken inside the problem of economic, cultural and social inequality, and the evidence of the inadequacy of a equal, homogeneous and impersonal teaching.

The territorial politices of teaching in Portugal includes de TEIP Program – territories educational of Priority Intervention, that aims prevent the dropout of school and ensure the equal success of the student, benefits of specific supports in the areas of education and human resources, promotes flexible mobility of the pedagogical organization and management of the curriculum, and stimulates the joint with families and with the local community.

Our investigation is of qualitative nature, so privileges the investigation-action in the extent of advising 50 “priority” schools and aims problematize the action of the external consultant in the organization of the school, especially in the teaching field, that is the domain of the teachers and where is played the formal legitimacy of distinct leaders when we problematize the educational orientation, groups of students reorganization, the implementation of tutorials, the articulation of pedagogical work and the relation between community and families. The observation and participant observation and the several scripts produce by teachers and consultants alow to put in evidence a tension between, by one side, the stronge influence of the centralization and the sequential teaching passivity, and by another side, the political impetus to the professional autonomy and the sequential teachers capacity, opening a opportunity for sustainable development and for professional teaching development.

KEYWORDS: advice, learning, commitment, quality, reflection.

O REORDENAMENTO DA REDE ESCOLAR NO CONCELHO DE BRAGA

*João Sérgio M. Rodrigues**

*Joaquim Machado***

RESUMO: A generalização do ensino pós-primário, as alterações demográficas e a diminuição de crianças e jovens em idade escolar estão na base de processos de expansão ou retração da rede escolar e obrigam a repensar, não apenas os modelos da sua organização, mas também os modelos de gestão das escolas.

Este artigo descreve o processo (des)contínuo de reordenamento da rede de estabelecimentos de um concelho do Norte de Portugal, evidencia os argumentos mobilizados pela Administração Educativa e pelos atores locais neste processo social e político e problematiza o sentido da sua evolução num quadro marcado pela tensão entre o Estado e o mercado.

PALAVRAS-CHAVE: rede escolar, centralização, descentralização, municipalização.

1. INTRODUÇÃO

Depois de duzentos anos a levar a escola a cada aldeia, e nas vésperas da Lei de Bases do Sistema Educativo, a rede escolar confrontava-se com dois problemas maiores: por um lado, tinha escolas a que faltava aldeia, facto atestado pelos 47% de escolas primárias frequentadas por menos de dezasseis alunos; por outro lado, na década de 70, o alargamento da escolaridade

* Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado (jsrodrigues2@gmail.com).

** Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (jmaraujo@porto.ucp.pt).

obrigatória fez explodir a procura mas faltava escola para todas as crianças. Por outras palavras, em finais do século XX, o tipo de escolas e o local onde as havia já não respondiam às necessidades dos novos tempos ou, como diz Sarmento, “foram necessários duzentos anos para que a escola pública, criada pelo Marquês de Pombal em 1772, pudesse finalmente ser instalada, durando, no tempo histórico de um fósforo, o seu ciclo de vida” (1999: 149).

De facto, Portugal sofria profundas transformações demográficas, sociais e culturais. As populações dos meios rurais deslocavam-se para meios mais urbanos e do interior para o litoral; o isolamento profissional dos docentes era contestado pelas novas gerações de professores e pelas metodologias de trabalho colaborativo entre profissionais que eram advogadas, senão mesmo exigidas.

No início dos anos 80 mais de duzentas escolas preparatórias recebem o curso geral do ensino secundário, remediando a falta de instalações próprias capazes de receber a avalanche de procura; em 1985 é formalizada a criação das escolas C+S (Ciclo Preparatório + Ensino Secundário Unificado), mais tarde rebatizadas de EB2,3 (Escolas Básicas dos 2.º e 3.º Ciclos), que se viriam a afirmar como centros nevrálgicos da escolaridade básica de nove anos. Esta solução é bem ilustrativa do processo de sedimentação estratificada das políticas educativas que se foram sucedendo no tempo, sedimentação esta que não se limita a mostrar “peças da História”, antes é um processo dinâmico e interativo em que passado e presente interagem condicionando a construção do futuro.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) pede uma outra escola diferente da escola entendida como serviço local do Estado, com uma fronteira legal e física circunscrita à comunidade escolar, e perspetiva-a como comunidade educativa dotada de uma fronteira social que abarca todos os interessados e intervenientes no processo educativo (Formosinho, 1989: 57-59). A escola serviço local do Estado, unidimensional, instrucional, deveria dar lugar à escola comunidade educativa, pluri-dimensional, proposta nos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Estávamos, então, a acompanhar a evolução do conceito de escola. Partiu-se de um conceito de escola-estabelecimento, construído sobre a tríade formada por um edifício, alunos e professores, onde se lecionava, fundamentalmente, um grau de ensino (a escola primária, a escola técnica, o liceu) e que integrou, lentamente, a lecionação de dois ou mais graus de ensino (por exemplo, a escola C+S e a escola básica integrada), mas sempre

com uma fronteira legal e física bem delimitada. A este conceito prévio de escola-estabelecimento contrapõe-se um conceito de escola-organização, ancorado numa nova tríade formada por um projeto, um território e órgãos próprios (Torrão, 1993: 45). Este novo conceito expressa-se sobretudo através da associação ou do agrupamento de escolas, assumindo não já a fronteira legal e física mas uma fronteira social baseada num projeto educativo gerido por órgãos próprios onde se faz representar a comunidade educativa e assumindo responsabilidades no território. Formosinho fala de uma lógica territorial que aparece em desenvolvimento nas escolas (2000: 52-53), e os documentos de planeamento do Ministério da Educação passam a considerar os territórios educativos como unidades geoeducativas (Ministério da Educação, 1998: 27).

A associação de escolas faz um sinuoso caminho, seguindo modelos e experiências diversas (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, Centro de Apoio Pedagógico, Centro de Formação de Associação de Escolas, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, projeto *Lethes*, projeto das escolas isoladas, associações de escolas ao abrigo do Despacho Normativo n.º 27/97, áreas escolares, escolas básicas integradas, etc.) até ao modelo consagrado no regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que integra todos esses modelos numa matriz flexível que acomoda (i) escolas isoladas, (ii) agrupamentos de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (na maioria das vezes integrando jardins de infância), conhecidos por agrupamentos horizontais, e (iii) agrupamentos de escolas que abrangem toda a educação básica (nalguns casos, até o ensino secundário) e que ficaram conhecidos por agrupamentos verticais.

Mas esta matriz carregava uma ambivalência: tanto defendia a livre associação de escolas, como exigia um agrupamento de escolas que servisse a escola básica correspondente à escolaridade obrigatória de nove anos. A primeira fase do agrupamento de escolas, que podemos designar como a fase da diversificação de modelos, acaba por ser preterida em favor dos agrupamentos de tipo vertical: as escolas do 1.º Ciclo que haviam integrado o modelo isoladamente vão ser, progressivamente, integradas em agrupamentos de escolas; os agrupamentos de escolas constituídos a partir de 2000 são, principalmente, de tipo vertical; os agrupamentos horizontais subsistem apenas em situações excecionais.

Na sequência das eleições legislativas de 2002, torna-se claro o sentido iniciado nos anos anteriores: à fase de diversificação sucede-se uma fase de harmonização forçada consubstanciada na criação ou na fusão de

agrupamentos de tipo vertical. Os agrupamentos resultantes ficam conhecidos pela expressão “mega agrupamentos”, que visa chamar a atenção para uma nova realidade na gestão escolar, tanto em termos de complexidade, como em termos de dimensão humana e territorial.

Este processo é amplamente analisado e discutido em diversos fóruns. Licínio Lima verbera a “lógica racionalizadora” em curso e o “desprezo pelos atores, processos e dinâmicas anteriormente desenvolvidos na construção dos agrupamentos” (2004: 17). Matias Alves usa expressões com a mesma força quando em 2011 analisa o processo de agregação de escolas, que mais não é do que uma nova fase do processo político incremental que persiste ainda no tempo e que vem fazendo crescer as unidades organizacionais. Joaquim Machado (2005 e 2013) realça “a dificuldade (...) em fazer corresponder a esta unidade administrativa uma unidade pedagógica quando se jogam identidades profissionais e culturas organizacionais” naturalmente distintas (2005: 61-62), bem como a dificuldade de conciliar a dimensão da organização criada com o processo de agregação de estabelecimentos e a gestão de proximidade que a pedagogia requer, e apresenta como “novos desafios” da nova unidade organizativa a redução da escala de organização do trabalho pedagógico, a não sobreposição da gestão a nível de estabelecimento e da gestão da rede de estabelecimentos, e a compatibilização dos projetos educativos de cada escola e do projeto educativo de território (2013: 156-159).

As eleições de 2005 mantêm a linha das políticas educativas que promovem a fusão de agrupamentos horizontais e de escolas secundárias com agrupamentos verticais.

Quando em 2009 é alargada a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, a política de rede escolar adapta-se rapidamente: o agrupamento de escolas continua a ser a entidade capaz de garantir percursos formativos sequenciais aos alunos de um determinado território, mas agora desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário (Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho – XVIII Governo Constitucional – e Despacho n.º 5634-F/2012, publicado em 26 de abril – XIX Governo Constitucional). A conceção de escola-organização, que suportou o agrupamento de escolas iniciado no final dos anos 90, continuará subjacente à ideia de agregação de escolas que ainda hoje faz caminho (Machado, 2011: 53). De facto, o poder político olha para as escolas de um ponto de vista institucional, e não tanto pedagógico ou curricular, em nome da construção de uma “única” escola para a “nova” escolaridade obrigatória (básica e secundária).

2. PROBLEMÁTICA

Quisemos estudar os processos de agrupamento de escolas que vêm ocorrendo no concelho de Braga desde 1998. Depois de uma primeira fase dirigida livremente pelos atores locais, mesmo que apoiados ou observados de longe pela Administração e/ou por outros agentes educativos, passou-se a uma fase induzida pela Administração Educativa, fase que perdura e que tem os seus mais recentes desenvolvimentos com as agregações. Pretendemos saber como os atores locais percebem os processos de agrupamento vertical e reagrupamento de escolas, identificar os argumentos que usam nas suas propostas ou nas suas manifestações de aceitação ou recusa das propostas que lhes são apresentadas e estabelecer semelhanças e diferenças na argumentação usada nas sucessivas fases do agrupamento de escolas.

A resposta a estas questões procura ser contextualizada no quadro da (re)construção da rede escolar e das sucessivas adaptações ao desenvolvimento das medidas de política educativa, tomando como caso de estudo o(s) processo(s) de reordenamento da rede escolar do concelho de Braga, no Norte de Portugal.

3. METODOLOGIA

O estudo é eminentemente qualitativo, procurando realizar uma análise descritiva e compreensiva de episódios que caracterizam este processo que já leva quinze anos de fases incrementais.

Para este estudo recorreremos à observação, nomeadamente à observação participante, especialmente entre 1997 e 1998 e entre 2002 e 2010, bem como à pesquisa e análise documental de propostas, ofícios e atas das escolas e da Administração Educativa, retirados de páginas da internet ou recolhidos junto de intervenientes, bem como de recortes de jornal e notas pessoais que se colecionaram ao longo dos anos.

4. RESULTADOS

Distinguimos no processo de reordenamento da rede escolar no município de Braga um período inicial, mais aberto e recetivo a dinâmicas locais de associação de estabelecimentos escolares, e um período mais longo de indução de agrupamento de estabelecimentos, de acordo com a ideia de que a uma escolaridade obrigatória de nove anos deve corresponder uma unidade organizativa com todos os níveis de educação e ensino até ao 9.º ano

de escolaridade, que depois vem legitimar a agregação de agrupamentos e escolas secundárias com vista a assegurar na mesma unidade organizativa todos os níveis de ensino não superior, em resultado da obrigatoriedade da escolaridade secundária. Enunciamos também os argumentos mobilizados pela Administração Educativa e pelos atores escolares neste longo período que, abandonando a lógica associativa-autonómica e guiando-se por uma lógica racionalizadora-centralizadora, acaba por “desescolarizar” a administração escolar e “desinstitucionalizar” as escolas (Lima, 2011: 113).

4.1. A rede concelhia em 1997-1998

No início do ano letivo 1997-1998, o concelho de Braga contava com cerca de 130 estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (em muitos casos funcionando no mesmo edifício um jardim de infância e uma escola do 1.º Ciclo), quatro escolas do Ensino Básico mediatizado funcionando em edifícios de escolas do 1.º Ciclo, onze escolas dos 2.º e 3.º Ciclos, cinco escolas secundárias que integravam o 3.º Ciclo, uma escola secundária e um conservatório de música com ensino integrado do 1.º ao 12.º ano.

Destas escolas, a EB2,3 de Gualtar passaria a funcionar como escola-sede de uma associação de escolas que abrangia sete estabelecimentos das freguesias freguesias de Este São Mamede, Este São Pedro e Gualtar, criada ao abrigo do Despacho Normativo n.º 27/97.

4.2. A evolução da rede escolar (1998-2012)

A aplicação no regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, às escolas do concelho de Braga iniciou-se logo no ano escolar 1998-1999. Por despachos internos do Ministro da Educação (Despacho n.º 57-I/ME/98, de 4 de novembro, e Despacho n.º 12-I/ME/99, de 22 de março), e sob proposta dos diretores regionais de educação, foram aprovadas as listas das escolas e agrupamentos abrangidos pelo disposto em cada uma das alíneas dos números 1 e 2 do artigo 2.º e ainda do número 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98. Para além das escolas secundárias e das escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sobre as quais a aplicação do novo RAAG “não carece de explicitação prévia, visto constituírem unidades organizacionais e de gestão bem distintas, dotadas de autonomia de acordo com o regime legal aplicável à data da entrada em vigor” do Decreto-Lei n.º 115-A/98 (preâmbulo do Despacho n.º 57-I/ME/98), foram abrangidas pelo novo regime seis escolas do 1.º Ciclo que contavam mais de trezentos alunos, três agrupamentos horizontais e um agrupamento vertical.

O processo de agrupamento teve início por livre associação decidida pelas escolas intervenientes. O agrupamento de escolas do 1.º Ciclo, quase sempre incluindo os jardins de infância que funcionavam no mesmo edifício, constitui-se como uma estratégia para aproveitar a oportunidade de se libertarem da tutela das delegações escolares e de constituírem órgãos diretivos próprios, mas limitando os riscos que poderiam advir da integração de identidades profissionais e culturas profissionais diferentes, nomeadamente se a opção fosse no sentido da constituição de um agrupamento vertical. Este último tipo de agrupamento só viria a constituir-se, no primeiro ano de vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, no único caso existente no concelho de Braga de associação de escolas formada ao abrigo do modelo experimental aprovado pelo Despacho Normativo n.º 27/97. Mas no ano seguinte já se formaram três novos agrupamentos verticais praticamente coincidentes com a área de influência das escolas EB2,3 que funcionariam como sede das novas unidades.

Chegados ao início do ano 2000-2001, o regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 aplicava-se, no concelho de Braga, a seis escolas do 1.º Ciclo, três agrupamentos horizontais, quatro agrupamentos verticais, sete escolas dos 2.º e 3.º Ciclos e seis escolas secundárias. Por orientação política, a Administração Educativa regional desenvolve um intenso trabalho de indução das escolas no sentido da constituição de agrupamentos que termina com a rede escolar concelhia configurada de acordo com o Quadro 1.

**Quadro 1. Situação em 1 de setembro de 2002.
Número de alunos e número de estabelecimentos**

	JI	EB1	EBM	2,3,S	Alunos
EB1 de São João do Souto		1			298
EB1 de Maximinos		1			391
EB1 da Sé	1	1			436
EB2,3 de Real				1	826
EB2,3 do Cávado				1	582
ES Alberto Sampaio*				1	1150
ES Carlos Amarante*				1	1264
ES D. Luís de Castro*				1	144

ES D. Maria II *				1	866
ES de Maximinos *				1	817
ES Sá de Miranda *				1	1039
EAE Calouste Gulbenkian *				1	308
AE Encosta do Sameiro	5	7	1		485
AE das Fontes	4	5			899
AE do Fujacal	1	1			548
AE Mosteiro-Panoias	6	8			881
AE de São Frutuoso	2	4			495
AE André Soares	1	2		1	2108
AE Braga Oeste	3	4		1	982
AE de Celeirós	6	8		1	1389
AE Oeste da Colina	2	5		1	1231
AE Dr. Francisco Sanches		2		1	1916
AE de Lamações	2	2		1	1474
AE Nascente do Este	6	8		1	1425
AE de Nogueira	8	8		1	1634
AE de Palmeira	5	9		1	1243
AE Trigal de Santa Maria	6	9		1	864
Totais	58	85	1	19	25 695

Fonte: Rodrigues, 2012.

Notas:

Os dados das escolas assinaladas com * são de 1 de setembro de 2003.

O concelho de Braga dispunha, ainda, de três JI e quatro EB1 das freguesias de Arentim, Cunha, Ruilhe e Tebosa, num total de 319 crianças, que estavam integradas num agrupamento com sede numa escola do contíguo concelho de Barcelos.

Se bem que nos últimos anos, ao constituir novos agrupamentos, se tenham introduzido reajustamentos nos agrupamentos existentes e se tenham integrado escolas que estavam isoladas, o reordenamento maior produziu efeitos em 1 de setembro de 2003. Com as eleições legislativas de 2002, a Administração Educativa recebeu novas orientações políticas do governo (e mantidas pelo governo que viria a resultar das eleições

legislativas de 2005) que iam no sentido de (i) completar o processo de integração das escolas não agrupadas em agrupamentos e (ii) apoiar os agrupamentos horizontais na formulação de uma estratégia de transição para um agrupamento vertical (a sua manutenção deveria ser verdadeiramente excecional). Com base nestas orientações, o Centro de Área Educativa de Braga elaborou uma proposta de convergência das 27 unidades orgânicas existentes com as orientações recebidas. Esta proposta incluía, fundamentalmente:

- (i) a extinção, enquanto unidades de administração e gestão, das três EB1/JI e das duas EB2,3 que se mantinham isoladas, integrando estas escolas em agrupamentos existentes ou a criar;
- (ii) a extinção de quatro agrupamentos horizontais, integrando as escolas que os constituíam em agrupamentos existentes ou a criar;
- (iii) a manutenção de um agrupamento horizontal na área para que estava projetada a construção de uma nova EB2,3;
- (iv) a nova delimitação da área de influência da EB2,3 de Lamações, adequando-a à realidade emergente do planeamento urbano de Braga, e decorrentes alterações às áreas de influência do AE Nascente do Este e do AE de Palmeira;
- (v) a reconfiguração do AE de Lamações, do AE André Soares, do AE Braga Oeste, do AE Oeste da Colina, do AE Nascente do Este e do AE de Palmeira e Adaúfe, ajustando-os às áreas de influência das escolas em que funcionavam as respetivas sedes.

O Quadro 2 retrata a rede escolar concelhia resultante deste processo.

Quadro 2. Situação em 1 de setembro de 2003.
Número de alunos e número de estabelecimentos

	J1	EB1/J1	EB1	2,3,S	Alunos
AE das Fontes	1	3	2		945
AE André Soares		3	1	1	2665
AE Braga Oeste	3	1	6	1	1392
AE de Celeirós	5	2	6	1	1410
AE Dr. Francisco Sanches			2	1	1857
AE de Lamações	3	2	4	1	1876

AE Mosteiro e Cávado	4	1	6	1	1507
AE Nascente do Este	5	1	7	1	1556
AE de Nogueira	6	2	6	1	1701
AE Oeste da Colina	1	1	5	1	1606
AE de Palmeira	6	4	10	1	1627
AE de Real	2	1	4	1	1682
AE Trigal de Santa Maria	3	3	6	1	790
ES Alberto Sampaio				1	1150
ES Carlos Amarante				1	1264
ES D. Luís de Castro				1	144
ES D. Maria II				1	866
ES de Maximinos				1	817
ES Sá de Miranda				1	1039
EAE Calouste Gulbenkian				1	308
Totais	39	24	65	19	26 202

Fonte: Rodrigues, 2012.

Notas:

O AE Braga Oeste inclui uma EB1/JI e duas EB1 das freguesias de Encourados, Martim e Pousa do concelho de Barcelos, com um total de 380 crianças.

O concelho de Braga dispunha, ainda, de uma JI, duas EB1/JI e duas EB1 das freguesias de Arentim, Cunha, Ruilhe e Tebosa, com um total de 297 crianças, que estavam integradas no AE Horizontes do Este com sede em Cambeses, Barcelos.

A rede escolar assim retratada viria a perdurar até 1 de setembro de 2007, quando se integra o AE das Fontes no AE Dr. Francisco Sanches (uma vez que se prescindira da construção de nova EB2,3 e por ser a única situação de agrupamento vertical que ainda não abrangia toda a área de influência da sua escola-sede) e se extingue a Escola Secundária D. Luís de Castro. Se em 1 de setembro de 2003, o concelho de Braga deixa de contar com EB1 e EB2,3 não agrupadas, é em 1 de setembro de 2007 que se extingue o último agrupamento horizontal. Das 27 unidades orgânicas existentes em 2002-2003, restariam dezoito em 2007-2008.

Em 27 de agosto de 2009 é publicada a Lei n.º 85/2009 que prolonga a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e, na sua sequência, são

publicados dois normativos que consagram opções políticas de reordenamento da rede escolar para fazer face a este novo desafio: a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, publicada em 14 de junho, e a Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro. Sublinhe-se que esta orientação viria a ser assumida pelo governo resultante das eleições legislativas de 2011. Para o nosso estudo são importantes, sobretudo, as seguintes determinações destes diplomas:

- (i) os agrupamentos horizontais ainda existentes devem ser extintos (3.ª vaga, depois das extinções verificadas em 2003 e 2007);
- (ii) a sede dos agrupamentos de escolas deve funcionar em estabelecimentos de ensino em que se leciona o ensino secundário (2.ª vaga de integração das escolas secundárias em agrupamentos de escolas – como já estava prevista nos documentos de planeamento do Ministério da Educação de 2002 – depois das fusões de escolas secundárias com escolas dos 2.º e 3.º Ciclos que já eram sede de agrupamentos de escolas).

Esta segunda determinação admite exceções, isto é, que se possam considerar agrupamentos de escolas sem ensino secundário se tal for requerido para não se exceder uma dimensão (tida por) adequada ao desenvolvimento do projeto educativo, para permitir uma gestão mais eficaz, ou para permitir uma melhor integração das escolas nas comunidades que servem ou na interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas. As razões fundamentadoras da existência de um agrupamento de escolas sem ensino secundário, ao não estarem clara e explicitamente determinadas, permitiriam um tratamento casuístico deixando na mão do poder político a decisão de cada caso, o que não passaria despercebido aos atores locais e alimentaria a sua crença na possibilidade de passarem pela “porta larga” das exceções.

No concelho de Braga esta orientação teria efeito logo em 1 de setembro de 2010, mas apenas com a agregação do Agrupamento de Escolas Oeste da Colina e da Escola Secundária de Maximinos. Em 16 de janeiro de 2013, por comunicado do Ministério da Educação e Ciência, é dado conhecimento público da decisão de proceder a mais quatro agregações no concelho de Braga: o AE de Lamações com a ES D. Maria II; o AE de Gualtar com a ES Carlos Amarante; o AE de Nogueira com a ES Alberto Sampaio; e o AE de Palmeira com a ES Sá de Miranda, ficando a rede escolar do concelho de Braga como o Quadro 3 retrata:

Quadro 3. Rede escolar de Braga em 1 de setembro de 2013

AE Alberto Sampaio
AE André Soares
AE Braga Oeste
AE Carlos Amarante
AE de Celeirós
AE D. Maria II
AE Dr. Francisco Sanches
AE de Maximinos
AE Mosteiro e Cávado
AE de Real
AE Sá de Miranda
AE Trigal de Santa Maria
EAE Calouste Gulbenkian

A rede atual comporta, assim, uma escola não agrupada que integra o ensino básico e secundário especializado da música, sete agrupamentos de escolas básicas e cinco agrupamentos de escolas básicas e secundárias.

4.3. A voz dos atores

Enquanto durou a fase de agrupamento de escolas por iniciativa livre das escolas envolvidas, os argumentos usados pelos atores eram de dois tipos. Por um lado, os professores do 1.º Ciclo, e em menor grau os educadores de infância, queriam aproveitar a oportunidade para serem tratados como os colegas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico ou do Ensino Secundário; queriam eleger órgãos próprios para as suas escolas; queriam “livrar-se” da tutela das delegações escolares. Mas, por outro lado, muitos recebiam a associação com escolas EB2,3, ora por vislumbrarem problemas de integração de identidades profissionais e culturas profissionais diferentes, ora por anteciparem o momento em que a EB2,3 tomaria o lugar das delegações escolares e isolaria, novamente, os docentes das escolas pequenas. Assim, nesta fase, o novo RAAG aplicou-se a escolas do 1.º Ciclo com mais de trezentos alunos e a agrupamentos horizontais em número mais significativo do que o dos agrupamentos verticais que só nasceram em resultado de experiências anteriores percecionadas como positivas ou em resultado de processos mais lentos de maturação e formação que envolveram representantes das escolas de um determinado território.

Quando em 2000 a Administração passou a ter um papel mais ativo de indução do agrupamento de escolas, as escolas mais renitentes argumentavam:

- (i) nada obriga ao agrupamento de escolas;
- (ii) um agrupamento desta dimensão vai resultar num acréscimo de trabalho com os mesmos recursos;
- (iii) seria importante um adiamento – dar tempo para pensar;
- (iv) o momento não é oportuno;
- (v) não há necessidade de formalizar uma dinâmica já incorporada na prática;
- (vi) o agrupamento vertical só faz sentido depois de uma etapa em agrupamento horizontal.

Os argumentos eram interpretados pela administração como meramente dilatatórios e reveladores dos receios que os atores tinham da complexificação da sua tarefa. De facto, era temida uma organização mais ampla a quem coubesse construir e gerir um projeto educativo alargado a toda a educação básica, para servir um território educativo mais amplo, com a consequente responsabilização social mais premente, por passar a integrar a globalidade dos agentes e dos estabelecimentos educativos do território estabelecido.

Mas a ação da Administração, nuns casos mais persuasiva, noutras mais musculada, acabaria por resultar numa rede escolar concelhia com todos os estabelecimentos da educação básica integrados no novo RAAG em 1 de setembro de 2002, sendo que apenas três EB1 e duas EB2,3 não integravam agrupamentos.

Logo em finais de 2002, fruto das orientações políticas do governo saído das eleições desse ano, inicia-se um amplo processo de reordenamento da rede escolar. No concelho de Braga a Administração Educativa, com a colaboração pontual de muitos presidentes dos conselhos executivos, elabora uma proposta que submete à discussão pública. Nesse processo foram apresentados, sinteticamente, os seguintes argumentos:

- (i) os agrupamentos propostos têm dimensão excessiva;
- (ii) os jardins de infância e as escolas do 1.º Ciclo integrados em agrupamentos verticais perdem dinamismo;
- (iii) o trabalho dos agrupamentos a extinguir não foi avaliado;
- (iv) os projetos educativos não devem ser interrompidos;

- (v) a interrupção de mandatos provoca prejuízos aos titulares;
- (vi) o desenvolvimento concelhio fica empobrecido;
- (vii) o reordenamento da rede visa objetivos economicistas.

Na verdade, nesta fase de reagrupamento são repostos os argumentos apresentados na fase anterior de agrupamento.

A fase de agregação que atingiu Braga em 2010 (AE Oeste da Colina e ES de Maximinos) teve a reação não apenas dos diretamente envolvidos, mas também de todos os outros diretores que já percecionavam o caminho que estava a ser trilhado pelo poder político e que, mais tarde ou mais cedo, os atingiria do mesmo modo. Um abaixo-assinado dos professores do AE Oeste da Colina pede “tempo para construir um projeto comum”, enquanto o conselho pedagógico do mesmo agrupamento reclama que “a criação de novas unidades de gestão em Braga deve ser realizada de uma só vez”. Por sua vez, os diretores das escolas secundárias e dos agrupamentos de escolas de Braga, em reunião conjunta, vaticinam que “a dimensão das organizações a criar em Braga poderá trazer constrangimentos à gestão pedagógica” e exigem que “um processo desta natureza deve resultar de necessidade sentida pela comunidade educativa”.

No início do ano letivo seguinte, a comunicação social de Braga procura os efeitos concretos da agregação de Maximinos, mas os seus dirigentes rejeitam uma via de exposição pública dos problemas sentidos fazendo um discurso de sentido duplo: por um lado, um discurso para dentro, dirigido à sua comunidade profissional, mais preocupado com os constrangimentos da relação a que foram forçados; por outro, um discurso para fora, mais estratégico, preservando a imagem das escolas e apostando na resolução dos problemas.

O movimento seguinte, envolvendo mais quatro agregações em 2013, retomará os mesmos receios, os mesmos argumentos de oposição e prosseguirá com os mesmos esforços: preservar o prestígio das escolas na região, garantir um bom clima entre os seus profissionais, assegurar a atratividade de novos estudantes; em suma, lutar pela posição cimeira de cada uma das novas agregações num contexto desfavorável marcado pela saída por aposentação de muitos profissionais de prestígio e pela regressão do número de alunos, agora disputados pelas várias escolas do concelho.

5. SITUAÇÃO ATUAL E PERSPETIVAS

O ano letivo de 2013-14, em Braga, inicia-se com treze escolas: um conservatório de música, sete agrupamentos de escolas que oferecem apenas a educação básica e cinco agrupamentos de escolas em que se ministra toda a educação básica e secundária. A situação em que a rede escolar de Braga se encontra não é agora – como nunca o foi ou será – uma posição final. Apesar de o governo ter proclamado o final do processo de agregação de escolas, os atores locais continuam a procurar argumentos que justifiquem a agregação de umas e a não agregação de outras escolas; continuam a ser discutidas as razões que justificaram a exclusão do processo de agregação ditadas pela lei para certos tipos de escolas. E sentem que o processo está inacabado.

Contudo, não sobram as certezas de que o resultado do processo de agregação das atuais unidades organizativas acabe no formato vigente, havendo suspeita de que estará já em congeminação um novo processo, com um novo formato, integrado na política de recentração levada a cabo em nome da racionalização da rede e da eficácia na gestão de equipamentos e recursos, por sua vez agora justificada pelo que se vai chamando “Reforma do Estado” e a necessidade de diminuição da despesa pública e de superação da crise económica e financeira.

Entretanto, a evolução do reordenamento da rede escolar põe em evidência as contradições de uma matriz de gestão escolar originariamente pensada para um estabelecimento de média e grande dimensão e depois adaptada a uma unidade territorial (Machado, 2013). O atual RAAG não foi pensado para o tipo de unidades atualmente existentes e nos municípios com um só agrupamento de escolas há sobreposição do papel do conselho municipal de educação e do conselho geral do agrupamento, especialmente quando aquele se centra sobretudo na educação escolar.

A tendência é, na verdade, para a mudança de formato administrativo. Na hipótese de a evolução se orientar apenas para a recentralização da escola pública, os agrupamentos de estabelecimentos tornam-se unidades organizativas com uma parafernália de aplicações e plataformas informáticas que “monitorizam” à distância os processos e os resultados de cada escola. Neste caso, os agrupamentos de escolas, a coberto de uma retórica de autonomia, constituem-se como novo nível desconcentrado da administração central e correm o risco de se tornar uma expressão mimética das antigas delegações escolares, cuja ação se esvaziará na exata medida em que se centrarem em procedimentos administrativos e deixarem escapar a dimensão relacional e pedagógica da ação educativa.

Outra tendência é a municipalização dos estabelecimentos de educação de ensino básico e secundário, e, neste caso, as várias fases do processo de agrupamento de escolas constituiriam estádios intermédios desse processo mais abrangente de descentralização administrativa. Com o argumento de que o agrupamento de escolas deve garantir a todos os seus alunos um percurso educativo e formativo até ao final do nível secundário, provavelmente em mais de 90% dos concelhos portugueses os agrupamentos serão de dimensão municipal, e muitos deles de dimensão intermunicipal. Assim como vários municípios se associaram (tornaram “sócios”) para criarem e gerirem escolas profissionais intermunicipais, estaremos nas vésperas de as autarquias locais, ou de empresas municipais, sós ou associadas, passarem a gerir, não só o parque escolar e o pessoal não docente (como já acontece), mas toda a Educação de nível não superior.

Uma terceira tendência é a de inclusão de mecanismos do mercado e, conseqüentemente, de maior privatização da educação escolar. Na hipótese de as correntes neoliberais ganharem “caudal”, é possível assistir à concessão da Educação a entidades privadas ou a grupos de interessados (por exemplo, associações docentes), à semelhança do que vai ocorrendo na Saúde com os centros de responsabilidade integrada hospitalares e com as unidades de saúde familiar. Nesta perspetiva, a constituição de unidades organizativas de dimensão superior visa criar condições de rentabilidade que justifiquem o interesse do mercado e a introdução de uma lógica mais empresarial na gestão das escolas.

Contudo, mesmo na perspetiva de que a orientação estratégica da nova agregação possa ser realizada por um conselho geral unificador (na tendência estatista centralizada e na tendência municipalista) ou um conselho de administração de tipo empresarial (na tendência neoliberal), pergunta-se se a gestão pedagógica deve procurar a impessoalidade, a unicidade, a burocracia, potenciadas pelo aumento da dimensão da organização e, conseqüentemente, pela retração da gestão de proximidade. Com efeito, em diversas unidades organizativas, há estruturas de coordenação pedagógica que excedem a centena de profissionais.

Neste aspeto, Machado (2013) sugere uma organização que à nova recentração contraponha uma descentralização da gestão pedagógica, onde se compagine o projeto educativo de território com projetos educativos dos estabelecimentos – o que, em certa medida, faria reverter o processo de “desinstitucionalização” das escolas (Lima, 2011) – e se permita uma organização pedagógica por equipas educativas (Formosinho & Machado, 2009). Na verdade, nos Estados Unidos da América, quando o problema

da gestão pedagógica se colocou em organizações demasiado grandes para esse efeito, foi-se experimentando e diversificando modelos que ficaram conhecidos por “School-within-a-School”.

Em suma, o reordenamento da rede escolar insere-se numa perspetiva de recentralização que transfere para uma unidade organizativa de âmbito territorial mais vasto competências e atribuições anteriormente alocadas em estabelecimentos escolares do ensino pós-primário e posteriormente nos agrupamentos de escolas, acabando por criar um nível de administração acima das escolas que as “desinstitucionaliza” e “desescolariza” a administração escolar (Lima, 2011: 113). Aparentemente, esta perspetiva compagina-se com a ideia de um espaço público de educação ocupado por uma diversidade de instâncias familiares e sociais e integrado pela escola como um dos seus polos principais (Nóvoa, 2005: 17), mas não pode esquecer que, na educação escolar, os processos utilizados também estruturam a ação educativa. E, nesse sentido, independentemente do modelo territorial da gestão dos estabelecimentos escolares, a criação de unidades organizativas de grande dimensão carece de ser compaginada com a opção por modelos de gestão participada dos estabelecimentos escolares, exigindo, para isso, processos de descentralização interna e autonomia dos estabelecimentos escolares.

Referências bibliográficas

- Alves, José Matias (2011). 11 Argumentos que problematizam as políticas de mega-agrupamentos. Comunicação apresentada no Seminário *O Movimento da Agregação de Escolas: O Tamanho Conta? Sentidos de uma política e impactos nas qualidades da educação*, na Universidade Católica Portuguesa, Porto, em 26 de maio de 2011. Disponível em <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/12-argumentos-que-problematizam-as.html>. Acesso em 05.04.2012.
- Alves, José Matias (2012). O Movimento da Agregação de Escolas. Exigência de Lucidez e Cidadania. In *Clube da Sociedade Portuguesa de Matemática*, março de 2012. Disponível em <http://www.clube.spm.pt/arquivo/1064>. Acesso em 01.04.2012.
- Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Rangel, Manuel & Almeida, Válder (1988). Ordenamento jurídico da direção e gestão das escolas básicas do 1.º ciclo. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios II*, 237-263. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, João (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.

- Formosinho, João (1991). *Conceções de Escola na Reforma Educativa*. In AAVV, *Ciências da Educação em Portugal: Situação atual e perspectivas*, 31-51. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, 31-63. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2005). *A Administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, 115-162. Porto: Edições ASA.
- Lima, Licínio C. (2004). *O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada*. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- Lima, Licínio C. (2006). *Administração da Educação e Autonomia das escolas*. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*, 15-77. Coleção Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, Licínio C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, Joaquim (2005). *Apresentação das Atas do XIII seminário de professores e de outros agentes educativos: Professor – Profissão de Risco?*, 58-64. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Machado, Joaquim (2011). *Escola, Território e Sucesso Educativo*. In Santos, Fernanda et al., *FREI Referência Educacional*, 48-58. Braga: Agrupamento de Escolas de Maximinos.
- Machado, Joaquim (2013). *A rede escolar e a administração das escolas: novos e velhos desafios*. In J. Machado & J. M. Alves, *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP, CEDH & SAME, 141-154.
- Martins, Édio (coord.) (2000). *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.
- Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, João Sérgio M. (2012). *O agrupamento de escolas no concelho de Braga*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (1999). *Escola Básica: Sinais de Abril em Tempo Descontínuo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 149-169.
- Torrão, António Preto (1993). *Escola básica integrada. Modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos*. Porto: Porto Editora.

ABSTRACT: The generalization of post-primary education, the demographic changes and the decrease of the number of children and teenagers at school age are the major reasons for the evolution (expansion or contraction) of the school network and thus being necessary to rethink the models of organization and management of schools. This article describes the (dis)continuous process of reorganization of the network of establishments in Braga, a county in the north of Portugal. We highlight the arguments deployed by the Educational Administration and by local actors in this social and political process and discuss its evolution in a context of tension between state and market.

KEYWORDS: school network, centralization, decentralization, municipalisation.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ENSINO A DISTÂNCIA. A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA (UCP) NO MESTRADO EM INFORMÁTICA EDUCACIONAL

*José Lagarto**

RESUMO: Este artigo descreve o curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Informática Educacional, que a UCP lançou em 2003 através do Instituto de Educação, e que em cerca de dez anos envolveu mais de quatrocentos alunos.

No artigo descrevem-se as etapas de um projeto de ensino a distância, desde o seu desenho até à avaliação final. Em cada uma das fases, para além da descrição do que foi, e é ainda, o curso, referem-se com algum detalhe os fundamentos teóricos que justificaram as opções práticas assumidas.

Na parte final relata-se o processo de avaliação do próprio curso, mostrando alguns resultados de um inquérito lançado a quase duas centenas de diplomados, materializando a avaliação de nível 3 de acordo com a categorização de Kirkpatrick. Pretendeu-se com este instrumento identificar o impacto da nossa oferta formativa, quer em cada um dos nossos alunos, quer nas organizações onde desenvolviam atividade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a distância, formação profissional contínua, *e-learning*, projeto de ensino a distância, formação de professores.

* Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (jlagarto@ucp.pt).

1. INTRODUÇÃO

A utilização de regimes de ensino a distância para a formação contínua de ativos é uma das hipóteses credíveis para o aumento das competências da população portuguesa e considerada como desejável em textos e orientações da União Europeia e do Governo Português. De facto, o atual estado de desenvolvimento da sociedade portuguesa permite pensar que, para parte significativa da população ativa, os regimes de ensino a distância em *e-learning* são adequados para a sua formação contínua, numa perspetiva de formação ou educação ao longo da vida.

A literacia global dos portugueses tem vindo a aumentar gradualmente, o mesmo se podendo dizer da literacia digital. Deste modo, podemos considerar que estes modelos formativos são hoje mais uma das respostas possíveis para a formação profissional e académica dos cidadãos.

A reflexão que se faz de seguida pode ser importante, não só para a sustentação de projetos de ensino a distância existentes na UCP em particular e no ensino superior em geral, mas também servir como modelo para a operacionalização de estratégias que sustentem as opções filosóficas do processo de Bolonha.

Os modelos de ensino a distância poderão assim induzir práticas com impacto nos regimes presenciais, favoráveis ao estabelecimento de relações tutoriais adequadas e motivadoras. A utilização de *softwares* de gestão de aprendizagem, vulgarmente designados por LMS¹, mas também a de inúmeras ferramentas que hoje se organizam sob a denominação de ferramentas da Web 2.0 (*softwares* de comunicação, de práticas colaborativas, etc.) vêm dar dimensões novas às relações pedagógicas nos espaços universitários.

Descreve-se em seguida, de forma fundamentada, um curso de Mestrado em Ciências da Educação, desde a sua conceção até à avaliação das competências demonstradas pelos seus frequentadores.

2. ENQUADRAMENTO GERAL DO CURSO

Relevância, pertinência e oportunidade

Quando, em 2003, em Portugal, se introduziu a disciplina de TIC no 9.º e 10.º anos de escolaridade verificava-se uma enorme falta de professores com qualificações adequadas à sua leção. Esta situação é hoje

¹ *Learning Management Systems*.

bastante menos crítica, tendo em conta o desaparecimento de algumas áreas onde os professores de informática tinham de prestar a sua colaboração docente.

Por outro lado, a necessidade de apostar e cumprir rapidamente os objetivos das cimeiras de Lisboa e dos vários textos de orientação da Comissão Europeia obrigam a que o universo de formadores e professores dominem as ferramentas da Sociedade da Informação e façam delas uso quotidiano nos seus processos de trabalho com os alunos.

Neste enquadramento, a UCP iniciou em 2003 o projeto formativo de pós-graduação e mestrado em Informática Educacional, em regime de ensino a distância, para responder às necessidades detetadas, o que na altura se considerava como facto inovador. Esta premissa não eliminava porém a realização de sessões presenciais de tutoria, enquadradas no modelo de ensino preconizado.

Uma razão determinante para a escolha do regime de ensino está associado ao facto de os estudantes que foram envolvidos neste projeto serem em número significativo e estarem geograficamente muito dispersos ao longo de todo o país e nas suas zonas de proximidade não disporem de oferta formativa com o perfil daquela que propúnhamos.

O ensino a distância, em particular quando utiliza uma estratégia de *e-learning*, é provavelmente aquele que melhor se adapta às características desta população-alvo, de modo a realizar com eficácia, flexibilidade e a custo razoável, uma formação contínua com qualidade.

O ensino a distância (EaD) é caracterizado pela existência de três vetores importantes: a separação física entre aprendiz e sistema formador, a existência de materiais didáticos mediatizados de boa qualidade e a existência de uma relação institucional para fins pedagógicos e administrativos entre entidade formadora e aluno (Trindade, 1992).

Autores como Desmond Keegan (1996), Börje Holmberg (1977) ou Rocha Trindade (1992) caracterizam com rigor o público preferencial dos regimes de EaD, explicitando mesmo este último:

Distance education aims at populations that, due to their spacial, temporal, economic and social restrictions, have no possibility to attend physically an educational institution. These are traditionally adult populations who have a professional activity. For this reason the number of daily hours that these “part time” students can dedicate to learning is quite often limited. (Trindade, 1992: 55)

Esta questão das características do público-alvo no que se refere à sua atividade profissional foi uma das razões por que a primeira edição do mestrado teve uma estrutura de cinco trimestres e dez unidades curriculares (UC). Foi posteriormente encurtado para quatro trimestres e oito UC. Esta diminuição foi feita à custa do aumento da importância do Seminário de Projeto, unidade curricular transversal e aglutinadora de conhecimentos na área científica do Mestrado.

O facto de se utilizar uma estratégia de *e-learning* deriva das funcionalidades que hoje estão disponíveis para apoiar o ensino a distância. A Internet veio facilitar a rapidez de resposta às questões que os alunos colocam e, em muitas situações, propicia a existência de laços sociais que as gerações anteriores do EaD *não favoreciam*.

O *e-learning*, segundo Rosenberg (2001), consiste, de forma simplista, na difusão da informação através dos protocolos do TCP-IP (Internet).

Público-alvo

São públicos preferenciais deste projeto:

- docentes dos ensinos básico e secundário a lecionar a disciplina de TIC;
- formadores ligados à Informática Educacional;
- docentes de todas as áreas disciplinares dos ensinos básico e secundário;
- licenciados em qualquer área do conhecimento que pretendam aprofundar os seus conhecimentos nas áreas das Tecnologias da Informação e das didáticas específicas relacionadas com o seu ensino, ao nível básico ou secundário.

Dado o tipo de público potencial, a sua ocupação diária e a sua localização, todo o curso foi concebido para que possa ser realizado em regime extra laboral. Esta opção leva a que o curso se prolongue um pouco mais que os cursos presenciais similares, com as consequentes vantagens para os estudantes, relativamente à gestão do seu tempo.

A definição de um público-alvo relativamente homogéneo em termos de características, nomeadamente nível académico, presunção de hábitos de estudo e capacidade de autorregulação da sua aprendizagem, tem também a ver com a necessidade de garantir baixos níveis de desistências, tal como refere Holmberg:

Some courses intended for homogeneous target groups with well-defined study goals (such as promotion) and leading to specific professional competence show extremely low drop-out figures, whereas other courses that are both shorter and less exacting have a considerable drop-out rate. (1977: 30)

Simultaneamente, criavam-se condições para uma verdadeira partilha e construção de conhecimento em comunidades virtuais de aprendizagem, dada a presunção de maior facilidade de interação.

O facto de direcionarmos a oferta formativa para docentes dos ensinos básico e secundário assegurava a existência destas características. É porém interessante verificar que entre os cerca de quatrocentos inscritos neste curso (desde o seu início em 2003, até hoje)* há uma percentagem razoável de profissionais da área das TIC e da multimédia que não exercem funções docentes (Lagarto, 2006)**. Podemos concluir que o perfil da procura estravasa a mera função docente, alargando-se a outros profissionais, nomeadamente a especialista em produção de materiais multimédia.

Trindade (1992: 57) acentua a adequação do ensino a distância à formação contínua nos seguintes termos:

In fact, besides the traditional formal and non-formal education, distance education is particularly suitable for continuing and recurrent education and training. Not only are the learning regimes suitable to the needs of professionally active populations (spacio-temporal flexibility) but also the contents and formats of the courses are easily integrated in real training situations.

* Junho de 2013.

** As estatísticas disponíveis apontam para a existência de 15% de alunos que não são docentes (dados da 1.ª edição – 143 alunos inscritos).

Objetivos do curso

Os objetivos do mestrado em Ciências da Educação – especialização em Informática Educacional (*e-learning*) são:

- abrir vias de formação pós-graduada em áreas de importância vital para o desenvolvimento do país e para públicos de formação de base variada, particularmente formadores e docentes de diferentes níveis de ensino;
- criar condições para a especialização de docentes dos ensinos básico e secundário, no ensino das Tecnologias da Informação e da Comunicação;
- aumentar a proficiência da utilização da informática nos processos de aprendizagem a docentes dos vários graus de ensino e de várias áreas curriculares;
- formar docentes com competências curriculares que permitam o exercício do cargo de Coordenador TIC nas Escolas dos ensinos básico e secundário;
- desenvolver estudos e investigação na área específica da Educação e das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Competências a desenvolver nos diplomados

No final do curso os participantes deverão ser capazes de:

- reconhecer a importância das teorias da aprendizagem e estabelecer a conexão destas ao uso regular de computadores como suportes pedagógicos;
- demonstrar como se coloca a Internet e o multimédia ao serviço do processo de ensino-aprendizagem;

- utilizar o computador como um facilitador das aprendizagens, da criatividade e do pensamento indutivo;
- recorrer à Internet e a outros tipos de redes, de modo a aplicá-los à pesquisa e ao processo de ensino-aprendizagem;
- desenvolver programas educacionais ou formativos em suporte informático;
- perceber a lógica da utilização das ferramentas de autor e aplicar algumas delas no desenvolvimento de conteúdos didáticos;
- planear e gerir processos formativos com auxílio de aplicações informáticas;
- conceber conteúdos e outros recursos destinados ao *e-learning/ b-learning*;
- conceber formas integradas de implementação das TIC nos espaços escolares, nas várias componentes da Escola;
- selecionar metodologias adequadas aos processos de investigação que tenham de realizar, nomeadamente para organização da dissertação de mestrado.

Colocam-se algumas interrogações sobre o tipo de conteúdos que se podem tratar e de competências que podem ser desenvolvidas em regimes de ensino a distância.

Na verdade, a possibilidade da utilização, nos dias de hoje, de estratégias de *e-learning* permite trabalhar conteúdos de características muito variadas, desde os mais teóricos até àqueles que necessitem de simulação e prática.

Tal situação não era anteriormente *tão fácil assim*, como refere Sparks (1993), citado por Keegan (1993: 146):

Practical activities are difficult to organize in distance education, so it is again important that they are well used. In general they are confined to home kits, day school and summer schools.

Por outro lado, a possibilidade de utilização de sessões presenciais alarga ainda mais as características dos conteúdos (e consequentemente de competências a trabalhar) que podem ser tratados nestes regimes de ensino.

Em termos de tipificação, considera-se que o curso é desenvolvido em regime de *e-learning* em ensino a distância. Esta definição está de acordo com os pressupostos de Rosenberg (2006) e de outros autores de referência. De facto, este curso de mestrado não se enquadra formalmente na definição de *blended learning*, situação onde a períodos de aprendizagem em *e-learning* se sucedem períodos de aprendizagem em sala de aula.

Blended learning is a flexible approach that combines face-to-face teaching/learning with remote (usually internet-based) learning. (Harvey, 2004)

Outras definições de *blended learning* podem ser encontradas, mas todas convergem para esta mistura do presencial e do *online*. Ilustramos o conceito com a definição encontrada no sítio de Elliot Masie, um dos mais consagrados *experts* mundiais no âmbito do *e-learning*:

*Blended/Hybrid Learning Growing in Higher Education: Blended or “hybrid” learning, which is the combination of on-line and in-class education is a growing option in both corporate and higher education worlds. Recently, we have been tracking a number of colleges and universities that are offering a “hybrid” approach, which might include one in-class session per week with the balance of the instruction delivered via on-line methods. These seem to have traction with students wary of a full-blown on-line approach and also have fans amongst faculty wanting some face to face time.**

Na verdade, não é este o caso do curso de mestrado. Aqui, as sessões presenciais têm como objetivo primeiro a apresentação de trabalhos, discussão de dúvidas, socialização e preparação da atividade do período seguinte. Apenas de forma esporádica as sessões são utilizadas para tratamento de novos conteúdos, retirando assim o curso do âmbito do conceito aqui expresso de *blended learning*. A periodicidade mensal e a sua duração (cerca de três horas) pouco mais permite que espaços de discussão de dúvidas e momentos de socialização.

* <http://trends.masie.com/archives/2005/3/28/310-blendedhybrid-learning-growing-in-higher-education-saba-b.html>, recuperado em abril de 2013.

3. MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO, REGIME TUTORIAL E AVALIAÇÃO

O mestrado em Informática Educacional rege-se por uma filosofia própria, sendo desenvolvido em regime de ensino a distância e suportado por uma metodologia de *e-learning* para a sua concretização.

Assim, todo o desenvolvimento da formação é suportado em três eixos:

- o da utilização de *materiais pedagógicos* propositadamente criados para o curso e disponibilizados em suporte papel e em formato *web*, através de um *Learning Management System* (LMS);
- o da utilização de uma *plataforma tecnológica* de gestão da formação que, para além de disponibilizar os conteúdos, deverá suportar toda a atividade colaborativa dos alunos, nomeadamente pela utilização de fóruns e ferramentas síncronas que permitam a comunicação entre alunos e entre alunos e tutores.

Este projeto de ensino a distância enquadra-se na denominada quarta geração, de acordo com a categorização adotada por Maria João Gomes (2003) a partir de outros autores, também referenciados por Lagarto (2002: 96), nomeadamente Soren Nipper (1989).

A possibilidade de desenvolvimento de práticas de EaD adotando princípios de aprendizagem colaborativa, pode ser considerado um aspeto distintivo desta geração de modelos de EaD, uma vez que as tecnologias disponíveis, pela primeira vez, propiciam condições adequadas ao desenvolvimento destas práticas a distância.

A distribuição dos conteúdos é assegurada por várias funcionalidades existentes na *www* e essencialmente através dos *softwares* de gestão da formação (LMS).

Na verdade, a utilização de um LMS é algo que pode facilitar o sucesso da aprendizagem dos alunos e a adesão dos professores. Mas nem sempre é fácil escolher este tipo de *softwares*. A oferta existente é variada, seja ela comercial, com custos associados à compra ou aluguer, seja em *open source*, que vale a pena considerar, tendo em conta o contexto institucional.

Tecnologias transparentes, fáceis de utilizar, de colocar conteúdos, com as facilidades adequadas para os processos comunicacionais, tornam-se aliadas poderosas dos sistemas formativos e dos próprios estudantes (Lagarto & Andrade, 2009). Neste curso de mestrado utilizou-se inicialmente um *software* de gestão de aprendizagem que apresentava problemas ao nível dos fóruns e na colocação de conteúdos *online* pelos docentes. Essas características dificultavam quer a flexibilidade de uso pelos docentes, quer a atividade colaborativa dos alunos, pelo que acabou por ser substituído por outro, com características mais adequadas ao modelo pedagógico.

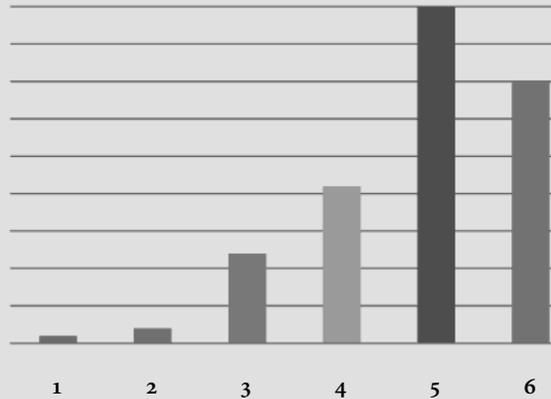
Vale a pena citar Horton (2001: 93) que, sobre a escolha de LMS, aconselha a colocar as seguintes questões prévias:

- o LMS oferece funcionalidades que são necessárias para a formação?
- o LMS integra bem produtos de outros fornecedores?
- o LMS é um produto conhecido e estabilizado no mercado?
- o LMS oferece confiança e é eficiente?
- o LMS está conforme os *standards* industriais e permite a utilização dos formatos mais utilizados nos ficheiros correntes?
- é fácil de colocar e substituir conteúdos do LMS?
- é fácil reorganizar o LMS de forma a adequá-lo às necessidades da formação?

Finalmente, e ainda sobre os conteúdos, importa referir que a opção de se fornecer aos estudantes os materiais pedagógicos também em suporte papel veio permitir que os emigrantes digitais* se sentissem minimamente confortáveis, devido ao uso de materiais em suportes conhecidos, conforme demonstra a avaliação de nível 1 (modelo de Kirkpatrick) efetuada em todas as disciplinas. Podemos dizer que existe aqui um fenómeno de redundância, mas verificamos que essa complementaridade entre materiais escritos e digitais era do agrado dos estudantes.

O resultado do inquérito de satisfação à totalidade dos alunos do primeiro Mestrado, neste item específico dos materiais, revelava isso mesmo, como se mostra na figura seguinte.

Figura 1. Nível de satisfação dos estudantes relativamente aos materiais pedagógicos



Fonte: Lagarto (2006)

N.º de respostas ao inquérito: 112

Escala tipo Likert de 6 níveis

(1 – nada satisfatório; 6 – totalmente satisfatório)

P1.7 Globalmente, o conjunto de materiais pedagógicos disponíveis é adequado

* Utilizando a designação de Marc Prensky, 2001.

- O da existência de um *regime tutorial ativo*, onde o papel do tutor é múltiplo, devendo ser o gestor da formação dos alunos, promovendo a sua participação nos fóruns, orientando as discussões realizadas, respondendo às questões colocadas pelas alunos, corrigindo e devolvendo aos alunos todo o tipo de trabalhos pedidos (avaliação de carácter formativo ou sumativo).

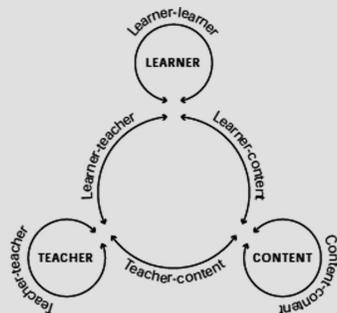
Um regime de tutoria ativa é extremamente exigente, embora possamos sempre ter em conta que a interação não é feita, obrigatoriamente, apenas com o tutor.

Anderson (2004: 33) explica que o aluno pode (e deve) interagir não só com o tutor, mas também com os seus pares e com os materiais de ensino. Esta assunção permite desenhar cursos financeiramente sustentáveis.

Interaction can also be delineated in terms of the actors participating in it. Michael Moore first discussed the three most common forms of interaction in distance education: student-student, student-teacher, and student-content (Moore, 1989). This list was expanded by Anderson and Garrison (1998) to include teacher-teacher, teacher-content, and content-content interaction. I have been developing an equivalency theorem describing the capacity to substitute one form of interaction for another, based on cost and accessibility factors (Anderson, 2002, 2003).

De facto, foi este modelo que acabou por predominar no Mestrado, onde as interações foram múltiplas e replicando o modelo de Anderson. Essencialmente, nos trabalhos de fórum tentava-se aprofundar as interações entre alunos e entre alunos e tutores. A interação com os conteúdos tinha outros contornos.

Figura 2. Interações educativas (Anderson, 2004)



Convém referir que a interação que hoje se pratica neste modelo tem dado origem à criação de alguns UGC (*user generated contents*). Esta nova tendência pode vir a modificar a relação dos estudantes com os conteúdos, num futuro não muito distante, e propiciar novas e interessantes formas de aprender e construir conhecimento.

A parte curricular do mestrado (curso de pós-graduação e de especialização) é constituída por oito unidades curriculares.

O curso desenrola-se numa sucessão de quatro trimestres. Em cada trimestre desenvolvem-se três UC em paralelo, estando as mesmas sujeitas a uma metodologia de avaliação adequada e a uma prova final individualizada e presencial, a qual ocorrerá no fim de cada um destes trimestres letivos.

A exigência de uma prova presencial, seja ela constituída por testes clássicos, seja feita através de defesa de projetos, revela-se como elemento credibilizador do sistema formativo, demonstrando ao exterior que as aprendizagens, de que a avaliação era um dos elementos de confirmação, eram efetivas. Como veremos adiante, esta avaliação presencial constitui apenas uma parcela da avaliação final, já que, ao privilegiar trabalho colaborativo, os processos de construção dos saberes têm de ser valorizados.

... a implementação de práticas de avaliação contínua, a diversificação de atividades e de instrumentos de avaliação com base na participação em fóruns de discussão, análise dos níveis de consulta dos recursos disponibilizados, desenvolvimento de portfólios digitais, etc., pode também ajudar a (re)conhecer o perfil de cada aluno e dessa forma adquirir maior grau de confiança na identidade de cada um dos participantes num curso online. (Gomes, 2009: 132)

No fim de cada trimestre existe um período de pausa de duas a três semanas, com o duplo objetivo de permitir a avaliação presencial das disciplinas do período anterior e lançar a formação do trimestre seguinte.

Para a obtenção do grau de mestre, os candidatos deverão preparar e defender uma dissertação, realizada em sequência da aprovação na parte curricular da formação especializada.

A parte curricular deste curso de mestrado está organizada por forma a satisfazer as condições do Curso de Especialização que corresponde à área de formação especializada em Informática Educacional (Dec.-Lei n.º 95/97, de 23 de abril – art.º 3.º, alínea *h*).

Para que a parte curricular deste mestrado titule formação especializada, é necessário que os candidatos satisfaçam as condições previstas no Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril.

O início formal do curso é antecedido por uma sessão presencial de apresentação de um dia (seis horas), em que, para além da apresentação do curso e dos docentes, da definição de objetivos gerais do Mestrado e metodologias que irão ser utilizadas, os formandos irão conhecer-se e tomar contacto com o *software* de gestão da formação.

Entre a sessão inicial e o começo das atividades de formação das primeiras disciplinas decorrerá um período de duas semanas para que os formandos troquem impressões entre si e com os seus tutores, bem como se familiarizem com as particularidades do *software* que irão utilizar ao longo do período em que decorrerá o curso.

Apesar de se considerar que a maioria dos frequentadores do curso devia ter uma literacia digital suficiente, entendeu-se adequado estabelecer uma fase inicial de habituação. O facto de se estabelecerem requisitos mínimos de competências digitais não implica que se proceda à sua validação. Deixámos deliberadamente que os candidatos autoavaliassem as suas competências e, por sua iniciativa, decidissem da sua capacidade para frequentar o curso.

Esta fase inicial do curso, alvo de objeto de estudo, permite que o estudante adquira conhecimento do espaço virtual e, em simultâneo, adquira alguma experiência de cooperação com os seus pares (Lagarto, 2007)*.

Estamos claramente na fase 1 e 2 do modelo de comunicação mediada por computador, estabelecido por Salmon (2000: 27) e denominado pela autora como o “five step model”.

Estas fases, de acesso e motivação e de socialização, respetivamente, propiciam as condições adequadas para a criação de comunidades virtuais de aprendizagem, facilitadoras dos processos de aprendizagem e suporte individual dos seus membros.

Os modos de colocação de conteúdos, formas de responder a exercícios, formas de interação e hábitos de partilha são treinados nesse período, facilitando assim o trabalho a realizar em cada uma das Unidades Curriculares.

Ainda nesta fase é assegurado que a parametrização dos *softwares* de som e imagem dos equipamentos pessoais (PC) ficam operacionais para permitir eventuais situações de comunicação síncrona entre os tutores e estudantes ou entre os próprios estudantes.

Retiramos um excerto da comunicação de Lagarto (2007) sobre os resultados de uma investigação realizada no início da segunda edição do Mestrado e que tinha como objeto de estudo a totalidade dos alunos que se constituíram numa única comunidade (cerca de noventa alunos).

Por essa razão, e para que a partilha de práticas pudesse começar a ser estabelecida, num processo de modelação de habituação, foram criados os fóruns de sensibilização e socialização no início do Mestrado. Pretendia-se que, logo nesses fóruns, para além da habituação à comunicação escrita, aos estilos e formas de dizer sem as emoções da presencialidade, existisse alguma prática de trabalho cooperativo ou colaborativo, independentemente dos temas.

(...) No entanto relevaram o seu interesse quanto a aspetos de socialização já que nem todos pertenciam às mesmas turmas. Criava-se assim um sentimento de pertença a um grande grupo, que era a Comunidade Curso de Mestrado.

(...) é minha convicção que estes fóruns tiveram um papel inicial muito importante para colegas que nunca tenham trabalhado em plataformas de e-learning. Eu bem sei o que senti da primeira vez... um tremor antes de carregar no «post», medo de estar a fazer alguma coisa errada...

Estes fóruns permitiram, assim, sem o peso da componente formal da avaliação, que se fosse criando um espaço de conforto, que, gradualmente, se foi ampliando à medida que ganhámos confiança e destreza na sua utilização.

Vou sentindo o meu grupo de trabalho todos os dias, a toda a hora (e esses já são cá de casa!). Quanto aos restantes, vou desenvolvendo afetividades com alguns, muito pelo que escrevem neste espaço. É curioso porque há pessoas com quem me identifico na forma de estar nestas coisas, mas às quais ainda não associo um rosto (A..., onde estás?). Há outras a quem acho imensa piada (Olá F... :-)) e pronto, passa muito por estas pequenas coisas...

... Os fóruns permitem resolver problemas pela interação com o grupo? Sim. Muito. É sempre bom constatar que não somos os únicos a ter aquele problema. A esse nível tem sido muito importante.

** Apresentação com texto não publicado, no II Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Online, organizado pela Universidade Aberta, Lisboa, em 5 e 6 de novembro de 2007. Título da conferência: Como preparar o e-learning – As comunidades virtuais de aprendizagem e a sua função no processo de apropriação do sentimento de pertença ao grupo.*

Fase de desenvolvimento da formação em cada disciplina

Cada unidade curricular tem uma atribuição de créditos ECTS de acordo com as suas características (conforme plano curricular do curso) e terá uma duração aproximada de doze semanas.

O trabalho de aprendizagem tem como suportes materiais:

- um manual em suporte papel que contém os conteúdos base da disciplina;
- uma versão *online* do manual numa plataforma de *e-learning* com conteúdos *online* e interativos;
- um guia pedagógico *online* que conterà todas as orientações didáticas, logísticas e de apoio, indispensáveis para a utilização integrada dos diferentes meios por parte dos alunos. Entre as orientações que se referem deverão estar:
 - relação dos trabalhos individuais que cada aluno deverá fazer, bem como a indicação das datas de realização;
 - relação dos trabalhos de grupo a realizar e as respetivas características (tema, duração, estratégia de realização do trabalho, existência de sínteses, etc.);
 - datas e objetivos de sessões síncronas a realizar.

Na organização de atividades e trabalhos relacionados com as aprendizagens, os docentes darão uma indicação aos seus alunos da carga de trabalho aproximada que estes vão exigir, incluindo esse valor o tempo dedicado à leitura, à participação em fóruns e sessões de comunicação síncrona e à escrita dos documentos.

O modelo de ensino adotado no curso é claramente um modelo institucional, formalmente não centrado no estudante.

Rumble (1986), citado em Lagarto (2002: 108), define esse modelo, em função da autonomia do estudante, como sendo um modelo centrado na instituição. Neste modelo, as atividades de formação são exaustivamente calendarizadas. As provas de avaliação estão sujeitas a um calendário rígido e existem momentos de avaliação formativa intercalar, por vezes obrigatórios (a sua não resposta pode mesmo levar à exclusão do acesso à avaliação sumativa).

É neste modelo (centrado na instituição) que tem sentido a noção de *pacing*. Este conceito define a forma como o sistema orienta e disciplina os estudantes no sentido de os ajudar no cumprimento das tarefas de aprendizagem a um determinado ritmo.

Importa referir que, como em outros aspetos do ensino a distância, a necessidade de existência do *pacing* não é consensual, já que de algum modo entra em conflito parcial com uma das suas características fundamentais – a flexibilidade de estudo em qualquer momento.

Sobre este conceito, Keegan (1996: 99) refere:

He [Daniel] suggests that the more freedom a learner has the less likely he is to complete the course. He is of opinion that distance systems can either give students the dignity of succeeding by pacing them or the freedom to proceed towards failure without pacing. Holmberg, on the other hand, claims that students should be free to pursue distance courses without the pressure of pacing.

Assim, em cada UC existem guiões por cada capítulo, que descrevem com rigor as atividades, os locais virtuais onde o devem fazer e com quem. Definem-se ainda prazos e modos de entrega de cada um dos trabalhos.

Nas atividades propostas existe a preocupação de confrontar os alunos com múltiplas fontes e múltiplas estratégias de aprendizagem.

Ally (2004: 23) refere-se do seguinte modo à abordagem multimodal:

Online learners should be provided with a variety of learning activities to achieve the lesson learning outcomes and to accommodate learner's individual needs. Examples of learning activities include reading textual materials, listening to audio materials or viewing visual or video materials. Learners can conduct research on the Internet and link to online information and libraries to acquire further information.

O “white paper” da Cisco Systems (2008: 14) também menciona a necessidade de fazer uma abordagem multimodal para obter melhores resultados na aprendizagem:

In general, multimodal learning has been shown to be more effective than traditional, unimodal learning. Adding visuals to verbal (text and or auditory) learning can result in significant gains in basic and high order learning.

Figura 3. Ecrã de um LMS aberto na área de conteúdos de uma das unidades curriculares do curso



Na carga horária que se postula para a realização das aprendizagens propostas, incluem-se:

- horas de leitura individualizada, bem como a utilização interativa dos conteúdos em suporte *online*;
- horas para elaboração de trabalhos individuais e em equipa, com a utilização do LMS como suporte comunicacional;
- horas de participação nos debates, em fórum;
- horas de tutoria síncrona (com um máximo de dez horas por aluno/disciplina), através da utilização da Plataforma de *e-learning*. Esta situação é opcional e depende do coordenador de cada disciplina.

Não está incluído na carga horária referida (noventa horas) o tempo dedicado às sessões presenciais.

É interessante referir que, desde o primeiro momento do curso, as interações síncronas assumiram um papel muito importante, particularmente nos aspetos relacionados com a socialização. No entanto, verificou-se que estas funcionalidades, em qualquer das plataformas utilizadas, foram sempre preteridas pelos sistemas de mensagens instantâneas mais divulgados, nomeadamente o MSN e o Skype.

Por outro lado, os docentes acabaram por não privilegiar esta ferramenta nas suas comunicações formais com os alunos nos processos formativos. A dimensão das turmas, a dificuldade de gestão de conferências *online* e, principalmente, a pouca relação do tempo despendido com o benefício obtido justificam claramente esta opção.

Como nota complementar convém referir que é importante ter em conta que se devem alertar os alunos para a possibilidade de alguma viciação na utilização das ferramentas síncronas. Temos relatos de alguns alunos que referem a sobreocupação do seu tempo nestas funcionalidades, em interação com colegas e meramente com fins de socialização, mas com prejuízo claro para outras das suas atividades.

Regime tutorial

A tutoria, definida como ativa, integra duas componentes: *online* e presencial.

Tutoria *online*

O regime de tutoria será de tipo ativo, devendo as atividades relacionadas com a aprendizagem serem preferencialmente desenvolvidas com a adoção de modelos de aprendizagem colaborativa.

Apesar do referido na alínea anterior (abordagem colaborativa dos processos de aprendizagem), serão solicitados aos alunos trabalhos de natureza individual, de acordo com as características de cada uma das disciplinas.

A definição de um regime tutorial deve ser um dos primeiros passos do planeamento da formação, dado que vai determinar o modelo estratégico do seu próprio desenvolvimento. Definir os modelos de aprendizagem que se vão privilegiar determinará a carga de tutoria necessária.

Lagarto (2009: 11) relaciona as diferentes componentes de um dispositivo de formação a distância e a forma como interagem para proporcionar percursos formativos aos estudantes. Deste modelo permite-se deduzir que um maior reforço do papel da tutoria evita a produção de materiais pedagógicos com características muito elaboradas, por norma de elevado preço, sendo o inverso também verdadeiro.

Amundsen (1993: 76) refere:

The teaching and learning roles are largely determined by the nature of the subject matter or content. Verduin and Clark call attention to the structure of the subject matter and the resulting implications for the teaching and learning roles. They question the notion of one instructional approach being appropriate for all types and levels of subject matter.

Um regime de tutoria ativa implica por parte do tutor um empenhamento específico e que se pode traduzir nas seguintes tarefas:

- motivação dos estudantes;
- aconselhamento;
- gestão de fóruns (lançamento das questões, leitura das intervenções, colocação de correções, levantamento de novas dúvidas, motivação para a participação dos menos ativos);
- esclarecimento de dúvidas colocadas pelos estudantes;
- acompanhamento da realização das aprendizagens;
- acompanhamento da avaliação formativa;
- correção da avaliação sumativa;
- coordenação de sessões presenciais.

A adoção de *modelos colaborativos* para as aprendizagens vai obrigar a uma maior ocupação do respetivo tutor, aumentando assim os custos nesta rubrica orçamental.

Ao contrário, a aposta em regimes de tutoria menos interventivos implica necessariamente aumentar os custos ao nível da *conceção e produção de materiais pedagógicos*.

Um tutor de ensino a distância, quando lhe é exigido um papel mais interventivo, tem de mobilizar competências que anteveem um perfil bastante completo, dado que, para além das funções específicas ao apoio *online*, vai também ter necessidade de realizar sessões presenciais.

Um tutor *online* deve saber gerir os conflitos que por vezes ocorrem nos espaços digitais. Tal como nos grupos presenciais, nos grupos *online* existem conflitos que têm muitas vezes a ver com dificuldades de comunicação, nomeadamente os mal-entendidos contidos nas mensagens escritas, que, neste tipo de espaços, *não têm o suporte e a redundância fornecida pela comunicação não verbal*.

Os tutores devem utilizar todos os instrumentos de comunicação que tenham disponíveis na sua atividade tutorial com os alunos. No entanto, deve ser privilegiada a comunicação pública quando se trata de esclarecimento de dúvidas, sendo o fórum um local adequado. Assim, todos os alunos podem ver as dúvidas dos colegas e são incentivados a também eles partilharem outras dúvidas que possam vir a ter.

Nas questões mais sensíveis, nas quais os alunos possam sentir-se de algum modo menos confortáveis com a exposição pública, o tutor deve utilizar meios de comunicação privados (*email* ou telefone).

Aconselha-se que os tutores não respondam às dúvidas que os alunos colocam através de *email*. Devem antes providenciar a existência de um fórum específico para esclarecimento de dúvidas, de molde a fomentar a participação de todos².

Salmon (2000: 69) releva de forma clara a importância do tutor nos processos de EaD em CMC:

The support and actions of e-moderators, more than the functions of the technology in use, can truly make the difference between disappointment and highly productive learning.

Para além das funções listadas no guia do aluno, Duggleby (2000: 125) acrescenta, pelo menos, mais uma função: “Tornar-se facilitador de uma comunidade de aprendizagem.”

Esta questão tem hoje uma importância acrescida, tanto mais que os cursos de EaD adotam cada vez mais práticas colaborativas, suportadas em comunidades virtuais de aprendizagem.

Tutoria presencial

Cada disciplina tem quatro sessões presenciais com a seguinte organização-tipo:

- a primeira será dedicada à explicação do funcionamento da disciplina, à programação de atividades e de alguma eventual abordagem temática;
- a segunda e a terceira serão dedicadas a explorações temáticas, trabalhos de grupo, apresentações dos alunos, etc.;
- a quarta sessão é destinada apenas à avaliação presencial, que, independentemente dos instrumentos que utilizar, deverá ter carácter individual. As sessões de avaliação poderão durar até seis horas, atendendo ao tipo de prova que cada uma das disciplinas entenda adotar.

² Este texto existe de facto no guia de curso. Decidiu-se mantê-lo aqui, dado que ele revela, de algum modo, a abordagem colaborativa que queríamos desenvolver ao longo do curso. Desta forma os alunos percebiam as razões da insistência do trabalho em espaço de fórum.

As sessões presenciais de cada Unidade Curricular têm lugar aos sábados, de acordo com o calendário do Mestrado, com uma duração de três horas.

Autores como Keegan (1996) e Trindade (1992) advogam a existência de momentos presenciais nos regimes de ensino a distância, para fins tutoriais ou para a lecionação de conteúdos de difícil tratamento a distância.

No entanto, autores mais centrados em modelos de comunicação mediada por computador já consideram que estas sessões podem não ser necessárias, dada a possibilidade da sua substituição por sessões virtuais *online* (Salmon, 2000 e Paulsen, 2003).

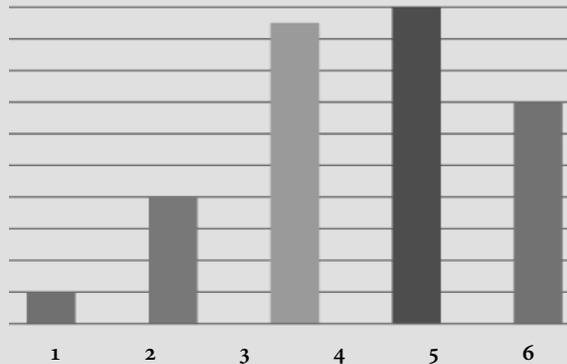
Many distance education programs include occasional face-to-face meetings between tutors and students, but practical or geographical considerations restrict many student from taking part in these meetings. (Paulsen, 2003: 90)

Contudo, a nossa experiência e as investigações realizadas, nomeadamente no âmbito do Projeto Telepeers*, em que a UCP participou, permitiram verificar que as sessões presenciais representam, num curso com uma duração longa, um fator adicional de motivação, suportado pelos laços sociais que se desenvolvem nesses momentos.

As sessões presenciais foram consideradas muito favoravelmente.

Mostra-se o resultado de um item sobre a utilidade da participação nas sessões presenciais, num inquérito realizado na primeira edição e respondido por 63 estudantes, onde apenas 15% têm uma opinião desfavorável:

Figura 4. Percepção dos estudantes sobre a utilidade das sessões presenciais (escala tipo Likert com seis níveis: 1 – menos favorável; 6 – mais favorável)



Fonte: Carneiro (sd) & projeto Telepeers

* Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments at University Level. Pode ser acedido em <http://www.lmi.ub.es/telepeers/telepeers.php>.

Entre cada sessão presencial, e de acordo com as indicações metodológicas que lhe irão ser fornecidas, o aluno deve:

- estudar os conteúdos no livro/manual e na plataforma de *e-learning*;
- desenvolver as atividades previstas no Guia Pedagógico;
- participar nos fóruns de discussão organizados pelo tutor;
- participar nos “*chats*” calendarizados;
- realizar as atividades de avaliação formativa e sumativa propostas.

A ausência a mais de 50% das sessões presenciais implica a perda de frequência da disciplina.

A falta a sessões presenciais destinadas a avaliação sumativa só pode ser justificada por atestado médico. A coordenação do curso marcará, de acordo com os docentes e ouvidos os alunos, uma nova e única sessão para a realização da avaliação em falta.

Avaliação da aprendizagem

As disciplinas do mestrado regem-se pelo modelo de avaliação definido pela Coordenação do Mestrado.

A avaliação deverá sempre revestir aspetos formativos. No entanto, deverá ter bastantes momentos que contarão para a classificação final, numa perspetiva de avaliação contínua. Esta situação deve ser sempre clara para os alunos.

A avaliação final terá em conta as componentes que se indicam na Tabela 1.

A componente relacionada com a comunicação síncrona fica ao critério do coordenador de cada disciplina.

A coordenação do Mestrado atribui alguma importância a esta componente na socialização dos alunos, mas pela prática verifica-se que ela é importante para que as outras componentes funcionem bem e não especificamente para a realização de aprendizagens.

Tabela 1. Estruturação da avaliação

COMPONENTE DE AVALIAÇÃO	PESO NA AVALIAÇÃO FINAL (%)
Presencial (testes ou discussão de trabalhos)	50 a 60
Trabalhos individuais solicitados ao longo do desenvolvimento da formação	15 a 20
Atividades de carácter colaborativo, materializadas por peças escritas submetidas <i>online</i> pelo grupo ao tutor	15 a 20
Participação individual (qualitativa e quantitativa) nos debates nos fóruns	10
Avaliação da participação nas sessões síncronas (ao critério do coordenador da disciplina)	5

A avaliação da aprendizagem é uma das componentes-chave de qualquer processo formativo. Nos regimes de ensino a distância da 3.^a geração, era frequente que esta avaliação se suportasse apenas nos tradicionais exames, feitos em datas predefinidas e tendo em conta um determinado currículo*.

Com a aposta deliberada em atividades de aprendizagem segundo modelos colaborativos, faz sentido que a avaliação global seja o resultado de todo o trabalho do aluno e não apenas o resultado de uma prova única e final.

Horton (2001) e Lagarto (2009) tratam esta questão utilizando uma análise holística da avaliação em *e-learning*. A avaliação não se resume apenas à avaliação das aprendizagens, mas tem mais facetas, de acordo com o modelo de Kirkpatrick (1994).

No que se refere à aprendizagem, esta avaliação é necessária, sendo a componente presencial da avaliação uma forma de credibilizar os próprios sistemas formativos face a alguma desconfiança existente por parte de operadores de formação presencial e empregadores. Na verdade, muitas instituições formadoras utilizam esta componente, embora outras prescindam dela e apenas garantam que a avaliação *online* realizada é verdadeira, isto é, que *é feita de facto pelo aluno*.

Nos ambientes completamente *online*, a avaliação socorre-se de uma diversidade de medidas, tanto formativas como sumativas, bem como de interações eletrónicas entre e com alunos recolhidas durante o curso. Devido ao facto de o estudante e o professor não estarem próximos, as medidas múltiplas são necessárias para dar autenticidade à instrução e fornecer alternativas às discussões face a face (Milam, Voorhees & Bedard-Voorhees, 2007: 77, citados em Gomes, 2009: 132).

No curso de mestrado, as sessões presenciais intercalares (duas em geral) ajudam de algum modo a identificar pessoalmente as características de cada um dos alunos, embora, em grupos grandes, este reconhecimento nem sempre seja muito fácil. Os grupos (turma) são geralmente constituídos por 25 a 26 alunos.

Em contextos mistos de aprendizagem (*b-learning*) envolvendo componentes *online* e componentes presenciais, este (re)conhecimento do perfil de cada estudante efetua-se mais facilmente e assegura um maior grau de confiança na apreciação dos contributos efetuados por cada um (Gomes, 2009: 133).

De qualquer modo, é reconhecido que a avaliação tem muito a ver com os modelos utilizados no desenvolvimento das atividades conducentes à aprendizagem. A utilização de um modelo misto de atividades de carácter individual e de grupo, com a participação em fóruns, blogues e outras ferramentas disponíveis nos LMS mais modernos, implica que se possam utilizar sistemas de avaliação orientados também para o processo e não apenas para o produto.

Neste contexto (cursos baseados em princípios socio-construtivistas) outros instrumentos e técnicas de avaliação têm de ser considerados, entre os quais se podem enumerar a participação em fóruns de discussão, a elaboração de um portfólio ou a construção de mapas cognitivos (Gomes, 2009: 135).

* Pressupõe-se que hoje esta geração do EaD esteja em vias de desaparecimento, dada a cada vez maior importância da Internet, da Web e das suas ferramentas, nos processos de aprendizagem e de comunicação.

A Coordenação do Mestrado poderá alterar o peso das componentes referidas, sob proposta do coordenador da disciplina, desde que este o solicite fundamentadamente antes do início formal das atividades da mesma. No entanto, a componente presencial da avaliação não poderá valer menos de 50%.

Lagarto (2009) lista um conjunto vasto de atividades como sendo passíveis de avaliação, nomeadamente:

- realização de trabalhos individuais;
- participação nas discussões assíncronas *online*;
- participação nas discussões síncronas *online*;
- participação em atividades de grupo (resolução de problemas, pesquisa documental, etc.);
- discussão presencial de trabalhos realizados *online*;
- resolução de testes (presenciais ou *online*).

Horton (2001) acrescenta ainda como instrumentos possíveis para a avaliação os *role playing*, os jogos e simulações e ainda técnicas de observação.

4. UNIDADES CURRICULARES E EQUIPA DOCENTE

Tendo em conta as necessidades do projeto formativo, procurou-se, no processo de constituição do corpo docente, que este apresentasse características adequadas ao acompanhamento destes regimes de ensino (a distância).

Para estes docentes, que em simultâneo foram autores dos materiais mediatizados, foram concebidos documentos de orientação do seu trabalho. Este modelo de ensino era desconhecido, em termos práticos, da maior parte deles, pelo que esta orientação inicial e um acompanhamento ativo e permanente foi determinante para a resolução de alguns problemas que se colocaram.

Os documentos referidos foram:

- um guia sobre a conceção de manuais;
- orientações para desenvolvimento de fóruns;
- regras de avaliação do trabalho realizado em fóruns.

O quadro de unidades curriculares resultou da evidência de necessidades detetadas pela equipa de conceção³ do projeto de Mestrado, e que essencialmente se alinhavam em três dimensões:

³ Inicialmente, a equipa de conceção foi constituída por Roberto Carneiro, Joaquim Azevedo, José Lagarto e António Fernandes.

- a) *Dimensão das competências comunicacionais.* Nesta dimensão agrupavam-se as unidades curriculares de Comunicação Multimédia, Conceção de Materiais Multimédia, Tecnologias da Aprendizagem Colaborativa (anteriormente denominada Softwares de Utilização Comum).
- b) *Dimensão das pedagogias para novas aprendizagens.* Nesta dimensão agrupavam-se as unidades curriculares de Psicologia da Aprendizagem, Internet e Educação, Ensino a Distância e *e-learning*.
- c) *Dimensão das metodologias de investigação.* Nesta dimensão agrupavam-se as unidades curriculares de Metodologias de Investigação e Seminário de Projeto em Informática Educacional.

Na dimensão comunicacional, a UC de Softwares de Utilização Comum, que era uma unidade claramente instrucional, transformou-se numa unidade de utilização pedagógica de novas ferramentas emergentes, nomeadamente da Web 2.0.

A emergência da Web 2.0 trouxe para a ribalta, para além de novos paradigmas na edição do conhecimento, novas ferramentas, algumas francamente úteis e potenciadoras de aprendizagens de tipo colaborativo.

Com o aparecimento das funcionalidades da Web 2.0, conceito proposto por Tim O'Reilly e o MediaLive International, a facilidade de publicação *online* e de interação entre os cibernautas torna-se uma realidade.

O termo *Web 2.0* é utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web*, que se distingue pelos serviços e sítios recentes que esta disponibiliza e pela nova geração de utilizadores que criam comunidades e espaços de partilha.

A equipa de conceção decidiu, no período de desenho do curso, elaborar sínteses das unidades curriculares para que os autores pudessem, a partir daí, desenvolver o seu currículo, a aprovar pela coordenação do curso. Foi deste modo que se construíram os textos-base de cada uma delas e os conteúdos para publicação *online*.

Pretendia-se assim que não existissem sobreposições e, simultaneamente, houvesse uma complementaridade entre cada unidade curricular, embora elas não fossem dependentes entre si.

De qualquer modo, a estrutura foi organizada de acordo com uma lógica de construção sequencial de competências, terminando com as UC onde se faria projeto de *e-learning* e apresentação final do projeto de investigação (quarta parte do Seminário).

A estratégia de organização das unidades leva a que o aluno vá progredindo nas aprendizagens, de forma a capitalizar um conjunto de conhecimentos e competências que lhe facilitem a tomada de decisão sobre o projeto de dissertação, entre o segundo e o terceiro trimestres.

De facto, o Seminário de Projeto tem aqui um papel-chave. Nos dois primeiros trimestres abrem-se janelas temáticas através de três conferências e leituras orientadas. No terceiro, a aplicação prática de ensinamentos da unidade de Metodologias de Investigação proporciona competências aos alunos que lhes permitem, no último trimestre, construir ou reconstruir o seu projeto de investigação para o período de dissertação.

5. AVALIANDO O CURSO

Nesta parte deste artigo pretende-se ir para além do guia do curso e abordar algumas das vertentes que são importantes para a análise da eficácia do sistema.

Por um lado importa analisar informação que afira e mostre indicadores de qualidade do sistema formador. É isso que se faz ao analisar os dados obtidos na avaliação realizada, seja no processo normal de desenvolvimento do curso, seja através da investigação realizada no âmbito do projeto europeu Telepeers onde a UCP era parceira. Assim, analisam-se:

- os resultados da avaliação de satisfação realizada no fim de cada trimestre;
- os resultados da avaliação da aprendizagem ao nível de todas as unidades curriculares;
- os resultados de um questionário aplicado no âmbito de um estudo de caso para o projeto europeu Telepeers, liderado pelo Professor Roberto Carneiro.

Avaliação do curso pelos alunos – nível 1 de Kirkpatrick

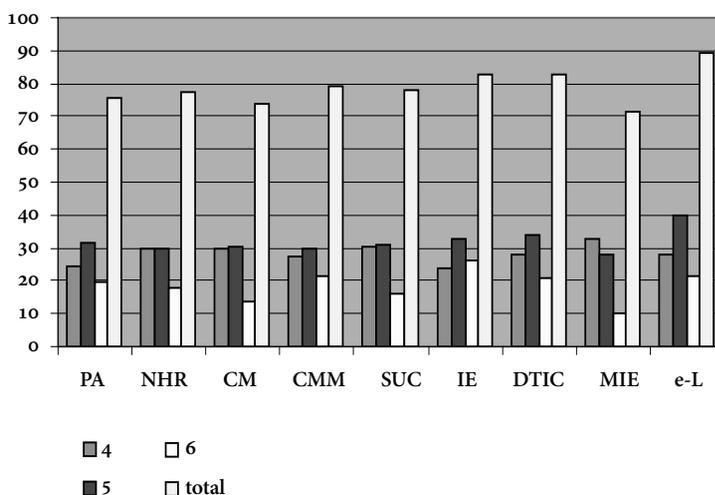
Muitos autores, entre os quais Horton (2001), Gomes (2009) e Lagarto (2009), defendem que a avaliação dos sistemas de formação deve ter um carácter holístico e não apenas debruçar-se sobre os aspetos da aquisição de competências durante o processo formativo. No fundo, todos eles defendem a perspectiva de Kirkpatrick, que estabelece quatro níveis para a avaliação: satisfação, aprendizagem, competências e resultados.

No curso foram utilizados questionários de satisfação a que os alunos respondiam no final de cada unidade curricular.

No final de cada trimestre os alunos preencheram um questionário de satisfação que tinha questões relacionadas com as diferentes componentes de um regime de EaD, desde a organização curricular até ao trabalho da coordenação, passando pelas questões do desempenho tutorial.

Mostram-se os valores médios de todas as disciplinas (apenas para níveis positivos). Utilizou-se uma escala de seis níveis onde o 6 significava a maior satisfação. Os níveis representam assim a incidência global desse nível de satisfação. O nível com maior incidência de escolha foi o 5, facto que se registou em todas as disciplinas.

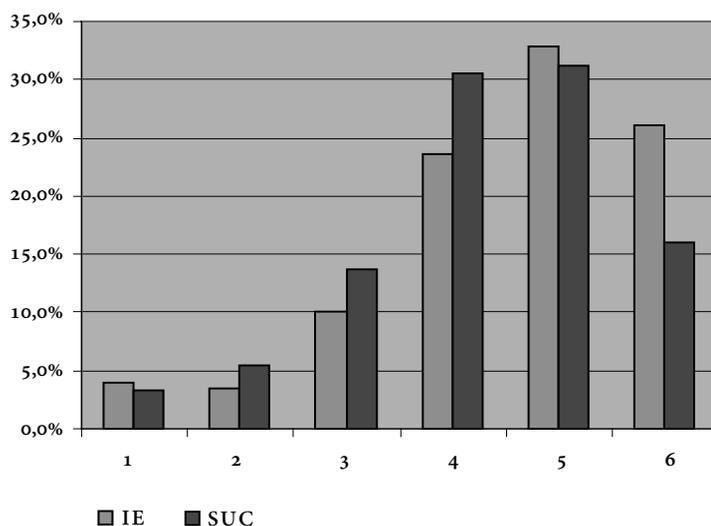
Figura 5. Níveis de satisfação global dos estudantes em todas as disciplinas da primeira edição do Mestrado



Fonte: Lagarto (2006)

No gráfico seguinte mostra-se a avaliação global das disciplinas do terceiro trimestre da primeira edição do Mestrado (Internet e Educação e Softwares de Utilização Comum).

Figura 6. Avaliação de duas disciplinas do terceiro trimestre da primeira edição do mestrado



Fonte: Lagarto (2006)

Avaliação das aprendizagens – nível 2 de Kirkpatrick

Os dados da avaliação de nível 2 que se obtiveram permitem tirar algumas ilações importantes, nomeadamente um bom nível médio de classificações e uma variação elevada entre a classificação máxima e mínima em todas as unidades curriculares.

Apresentam-se as avaliações obtidas em cada uma das disciplinas, através da explicitação da média global e das classificações máximas e mínimas obtidas (escala de 0 a 20).

Tabela 2. Síntese das classificações dos alunos em todas as disciplinas do Mestrado (primeira edição)

DISCIPLINAS	MÉDIA	MÁXIMA	MÍNIMA
Psicologia da Aprendizagem	16,8	19	15
Noções de Hardware e Redes	15,3	18	12
Comunicação Multimédia	14,1	17	11
Conceção de Materiais Multimédia para Web	16,0	18	11
Internet e Educação	16,1	18	12
Softwares de Utilização Comum – Avançado	17,3	20	14
Metodologias de Investigação em Educação	14,2	18	10
Didática das TIC	16,4	18	12
Formação a Distância e <i>E-Learning</i>	15,4	18	12
Seminário de Projeto em Informática Educacional	15,2	18	12

Fonte: Lagarto (2006)

Avaliando as competências no local de trabalho – nível 3 de Kirkpatrick

A avaliação dos projetos e ações formativas, independentemente do seu cariz, é uma necessidade incontornável e que tem de ser realizada em diferentes níveis e momentos. Com a avaliação, as instituições formadoras podem não só aferir a qualidade das aprendizagens realizadas, como também perceber o impacto que a formação que oferecem tem no seu público, permitindo introduzir correções tendentes a melhorar a qualidade da oferta formativa. Em termos de análise mais profunda, a sua importância é decisiva para perceber o impacto da formação na atividade de cada indivíduo no seu posto de trabalho. A demonstração de novas

competências obtidas através de um processo formativo é algo que pode e deve ser mensurável. Trata-se afinal de constatar a melhoria das competências institucionais e pessoais, tornando as organizações e os indivíduos mais eficientes, inovadores e competitivos.

Foi neste sentido que se colocou o nosso desafio: perceber a forma como as qualificações obtidas numa formação se manifestaram nos locais de trabalho. Para atingir este objetivo, partimos do conceito de competência, definido por Boterf (1994, 2000) e do nível 3 de avaliação proposto por Kirkpatrick (1994).

Realizamos assim uma investigação, durante o ano de 2012, onde pretendíamos saber como os alunos do Mestrado, nas suas seis edições concluídas, materializavam as competências ao nível do seu local de trabalho, nomeadamente:

- o nível global de satisfação que evidenciavam perante o curso e as suas diferentes componentes;
- as aprendizagens reais que detetavam nas suas novas atitudes e saberes profissionais;
- as mudanças significativas que tinham ocorrido na sua vida profissional;
- as alterações que se deram no seu relacionamento com os alunos/formandos e com os seus pares;
- a perceção existente sobre as facilidades e constrangimentos de utilização das suas novas competências (Lagarto, Andrade & Marques, 2013).

Para além disso, analisamos ainda como é que essas perceções mais específicas se associavam a algumas variáveis moderadoras do tipo género, idade, grupos disciplinares ou edição do mestrado.

Decidimos auscultar todos os alunos inscritos na totalidade das edições do mestrado, que se iniciou em 2003. Esta opção permitiu obter uma população de cerca de três centenas de indivíduos. A auscultação a que nos referimos foi feita por duas vias: inquérito por questionário e entrevista coletiva utilizando um fórum no Facebook, num grupo utilizado pelos alunos do Mestrado. Foram consideradas válidas 128 respostas.

De entre os dados obtidos na investigação, relevam-se os que são apresentados na Tabela 2, que mostra, de uma forma clara, as perceções dos ex-mestrandos quanto às competências que demonstram devido à realização do mestrado.

Tabela 2. Incorporação das competências adquiridas durante o mestrado nas práticas pessoais, sociais e profissionais

		Bastante ou Muitíssimo	Nada
Práticas com os alunos	Planificação de aulas	52%	13%
	Criação de materiais pedagógico-didáticos digitais	86%	2%
	Solicitação de trabalhos em suporte digital feitos pelos alunos	69%	6%
	Diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem na sala de aula	82%	5%
	Relação pedagógica com os alunos	52%	13%
	Promoção de novos processos de interação/comunicação com os alunos	77%	6%
	Avaliação das aprendizagens dos alunos	58%	9%
Práticas com os pares	Articulação curricular e disciplinar	49%	9%
	Cooperação com outros docentes	55%	6%
	Cooperação com as estruturas de orientação educativa/órgãos de gestão	35%	16%
Competências pessoais e sociais	Relação com a comunidade educativa	41%	18%
	Intervenção na sociedade	39%	14%
	Trabalho individual autónomo	82%	2%
Impacto na profissão e formação ao longo da vida	Atualização dos conhecimentos profissionais	94%	0%
	Melhoria do desempenho profissional	84%	0%
Competências tecnológicas	Uso de <i>softwares</i> específicos da sua área disciplinar	67%	7%

A observação dos dados permite-nos concluir que houve uma valorização do impacto do mestrado a nível da criação de conteúdos digitais e da diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem, já que mais de 80% dos respondentes concordaram que a incorporação destas competências, nas práticas com os alunos, ocorreu a um nível bastante ou mesmo muitíssimo elevado.

Note-se ainda que o impacto do mestrado na profissão e formação ao longo da vida foi considerado como sendo o mais marcante. Destaca-se a concordância manifestada relativamente à possibilidade de atualização dos conhecimentos e à melhoria do desempenho profissional, tendo todos os inquiridos considerado que ocorreu algum avanço nestas áreas, já que não houve nenhum respondente a selecionar a opção “Nada”.

Se passarmos à análise da transferência para as práticas com os pares, notamos que a relação com os órgãos de gestão da escola e as estruturas de orientação educativa é vista como sendo aquela onde o mestrado teve menor impacto.

Quanto às competências pessoais, nomeadamente a nível do trabalho individual autónomo, quase um terço dos respondentes (27%, N=34) percecionam-as como tendo avançado muitíssimo. Por outro lado, as competências sociais, de participação cívica e relação com a comunidade são as que menor concordância apresentam relativamente ao impacto que o mestrado tem tido.

6. CONCLUSÕES

O trabalho realizado ao longo dos últimos anos neste mestrado permite-nos extrair algumas conclusões significativas.

A primeira delas tem a ver com a adequação de um regime de ensino a distância ao público-alvo professores. Estes, pelas suas características de capacidade de aprendizagem autónoma, hábito de estudo contínuo, para além da sua distribuição geográfica dispersa, constituem um bom exemplo de público-tipo.

Uma segunda conclusão tem a ver com as características e objetivos do mestrado que foram, pela investigação que fizemos, perfeitamente atingidos, pelo menos ao nível das perceções dos nossos ex-alunos.

Uma terceira conclusão que se extrai dos dados que apresentamos é que o mestrado é encarado como um fator bastante importante no processo de formação contínua, embora tenha pouca ou nenhuma influência na progressão na carreira.

Estas constatações permitem pensar que a oferta formativa se mantém atual, dado que o perfil curricular das Unidades tem vindo a ser adequado a novas ferramentas e metodologias de práticas docentes. Como nota de reforço final acresce referir que, hoje em dia, os graduados por cursos de ensino a distância já são considerados como tendo, pelo menos, o mesmo nível que os alunos de cursos presenciais, isto é, hoje, o ensino a distância em Portugal é visto como credível e com qualidade.

Referências bibliográficas

- Ally, M (2004). Foundations of educational theory for online learning, in *Theory and Practice of Online Learning*, 3-31, Athabasca University.
- Amundsen, C. (1993). The evolution of theory in distance education. Em Keegan, D. (ed). *Theoretical Principles of Distance Education*. 61-79. London: Routledge.
- Anderson, T. (2004). Toward a theory of Online Learning, in *Theory and Practice of Online Learning*, 33-60, Athabasca University.
- Boterf, G. (1994). *De la competence: essai sur un attracteur étrange*. Paris. Les Editions d'Organisation.
- Boterf, G. (2000). La mise en place d'une démarche competence: quelques conditions de réussite. *Personnel*, 412.
- Cisco Systems (2008). *Multimodal Learning through Media: What the research says*. CISCO.
- Duggleby, J. (2000). *Como ser um tutor online*. Lisboa: Monitor.
- Gomes, M. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Gomes, M. (2009). Contextos e práticas de avaliação em educação *online*, in Miranda, G. (org.). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. 125-152. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Harvey, L. (2004-9). *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International, <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>, recuperado em abril de 2013.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education – A survey and bibliography*. London: Kogan Page.
- Horton, W. (2001). *Evaluating eLearning*. Alexandria, USA. ASTD.
- Keegan, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*. London and New York: Routledge.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (third edition). London: Routledge.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating Training Programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

- Lagarto, J. (2002). *Ensino a distância e formação contínua – Uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional de activos em Portugal*. Lisboa: INOFOR.
- Lagarto, J. (2007). *Como preparar o e-learning – As comunidades virtuais de aprendizagem e a sua função no processo de apropriação do sentimento de pertença ao grupo*. Texto apresentado no II Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Online, organizado pela Universidade Aberta, Lisboa, em 5 e 6 de novembro de 2007.
- Lagarto, J. (2009) Avaliação em e-learning, in *Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 2 (1); pp. 19-29, maio de 2009, disponível no URL: <http://eft.educom.pt> .
- Lagarto, J. e Andrade, A.(2009). Sistemas de gestão de aprendizagem em elearning, in G. Miranda (ed.). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lagarto, J. R. (2002). *Ensino à distância e formação contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- Lagarto, J.; Andrade, A. e Marques, H. (2013). *Avaliação do impacto da formação: as novas competências no posto de trabalho*. Comunicação apresentada no XX Colóquio da AFIRSE 2013, Lisboa.
- Paulsen, M. (2003). *Online Education and LMS Systems*. Bekkestua: NKI Forlaget.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants, in *On the Horizon* (Vol. 9 No. 5) MCB University Press.
- Rosenberg, M. (2006). *Beyond e-Learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning and performance*. San Francisco, CA.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating – The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Trindade, A. (1992). *Distance Education for Europe*. Lisboa: Universidade Aberta.

ABSTRACT: This article describes a Master's degree in Educational Computing, that was launched by Institute of Education, Catholic University in 2003, and have enrolled in about 10 years more than 400 students.

In the article we describe the steps of a distance learning project, from its initial design to final evaluation. In each phase, beyond the description of what was, and still is, the course, we refer in some detail the theoretical frame justifying the practical options assumed.

In the final part we report the evaluation process of the course, showing some results of a survey released nearly two hundred graduates, showing the level 3 assessment

according to Kirkpatrick categorization. The intention was with this instrument to identify the impact of our training offer, either in each of our students either in organizations where they develop professional activity.

KEYWORDS: Distance education, continuing professional education, eLearning, distance learning project, teacher training

ACADEMIC ANALYTICS NA PRÁTICA: AGREGAR E ANALISAR MÚLTIPLAS FONTES DE DADOS

Sérgio André Ferreira*

António Manuel Valente de Andrade**

RESUMO: As instituições do ensino superior (IES) utilizam diversos subsistemas tecnológicos para gestão das várias dimensões da vida da organização, que recolhem um imenso volume de dados proveniente desses subsistemas, mas que não comunicam entre si. A ideia do *Analytics* na Educação alicerça-se no potencial da utilização agregada destes dados para o processo de tomada de decisão e no desenvolvimento de novos modelos na gestão. Partindo-se do caso da realidade da Universidade Católica Portuguesa – Porto, apresentam-se a arquitetura e os resultados alcançados no desenvolvimento de um protótipo de *Academic Analytics*, para a gestão da atividade de ensino na instituição, que agrega dados de três subsistemas tecnológicos. Deste trabalho resultam três contributos principais: *i*) Teórico – O *Analytics* na Educação é um tema novo e em rápida ascensão, sendo, por isso, difícil manter um discurso estável na definição de conceitos e descrição de processos. Neste quadro, apresenta-se uma reflexão sobre as principais questões discutidas e são colocados em relação os conceitos mais relevantes; *ii*) Metodológico – A fundamentação e aplicação do modelo *Design Science Research Process* (DSRP), que, apesar da sua versatilidade no campo da apresentação de artefactos, ainda tem pouca expressão no campo dos Sistemas da Informação (SI) aplicados às Ciências Sociais e Humanas; *iii*) Prático – Apresentação do protótipo de um sistema de *Academic Analytics*.

PALAVRAS-CHAVE: *Academic Analytics*, *design science*, Ensino Superior, gestão.

* CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa (sergioandreferreira@gmail.com).

** CEGE – Centro de Estudos em Gestão e Economia, Faculdade de Economia e de Gestão, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa (aandrade@porto.ucp.pt).

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo existiram eventos que marcaram de forma profunda a história da humanidade, que revolucionam por completo as estruturas sociais, dando origem a novos modelos de sociedade ou mesmo civilizacionais. Alvin Toffler, no seu livro *The Third Wave*, que teve a sua primeira edição em 1980, identifica três grandes vagas com impactos à escala global: a primeira vaga, ocorrida há mais de dez mil anos, com a revolução neolítica e a invenção da agricultura; a segunda vaga, que aconteceu com a revolução industrial, em finais do século XVII; e a terceira vaga, que começou a desenhar-se após a II Guerra Mundial e que é fundamentalmente baseada na informação e na tecnologia. Toffler utilizou vários termos para definir esta terceira vaga: “Idade da Informação”, “Idade do Computador”, “Idade Digital” ou “Idade dos Novos *Media*” (Toffler, 1999).

Apesar da multiplicidade de termos existentes para designar a sociedade atual, a expressão “Sociedade de Informação” parece ser a que está mais instituída, mesmo no plano de organizações governamentais, como é o caso da Organização das Nações Unidas, que em Assembleia Geral aprovou, através da resolução 56/183, de 21 de dezembro de 2001 (ONU, 2001), a realização da “Cimeira das Nações Unidas para a Sociedade da Informação” (ITU, 2013). Na perspetiva de Castells e Himanen: “O fundamento desta sociedade é o informacionalismo, o que significa que as actividades decisivas da *praxis* humana se baseiam em tecnologias de informação, organizada (...) em redes de informação e centrada no processamento da informação (símbolos)” (2007: 1).

A Sociedade da Informação é resultado das alterações na produção e edição e da escala em que a informação pode ser difundida e recebida. Calcula-se que, no início do século XXI, apenas cerca de 25% do total da informação estavam arquivados em suporte digital, os restantes estariam preservados em papel, filmes, fotos e outros meios físicos. Atualmente, o meio digital representa já mais de 90% (Santos, 2013).

Esta explosão do volume de dados e dos fluxos de informação, suportados pela maior capacidade de armazenamento, aumento da memória dos computadores, processadores mais eficientes, *software* mais inteligente e algoritmos mais eficazes, é um fator que eleva para outra dimensão o armazenamento, o processamento e a análise de dados (Santos, 2013).

Caracterizado o contexto da sociedade global, fazendo um *zoom in* de escala e centrando a análise no plano das médias e pequenas organizações, em concreto as IES, interessa perceber como é feito o aproveitamento dos

dados digitais que estas instituições também têm disponíveis e com interesse para a sua atividade.

De facto, também nas IES existiu uma forte migração da informação do suporte físico para o formato digital e estas organizações têm hoje vários subsistemas tecnológicos, responsáveis, por exemplo, pela gestão administrativa, da qualidade e da atividade formativa, que disponibilizam grandes volumes de dados. A ideia do *Analytics* na Educação é simples e tem associado um potencial transformativo muito elevado: a mobilização e a leitura cruzada dos dados de diversas fontes começa a ser possível do ponto de vista tecnológico, criando condições para um processo de tomada de decisão mais informada, abrindo as portas a novos modelos na gestão das IES nos campos da eficiência organizacional e pedagógico.

O termo *Analytics* é um neologismo em Educação e é importado de outras áreas, principalmente do campo da Gestão:

“Analytics’ is a term used in business and science to refer to computational support for capturing digital data to help inform decision-making. With the growth of huge data sets and computational power, this extends to designing infrastructures that exploit rapid feedback, to inform more timely interventions, whose impact can in turn be monitored. Organisations have increasingly sensitive ‘digital nervous system’ providing real time feedback on the external environment and the effects of actions” (Shum, 2012: 1).

Neste trabalho, partindo da realidade da Universidade Católica – Porto e utilizando os dados dos subsistemas tecnológicos em funcionamento nesta instituição com interesse para gestão da atividade de ensino, apresentam-se os resultados alcançados na construção de um protótipo de um *Academic Analytics*. Em concreto, é arquitetado um modelo que operacionaliza o cruzamento de dados de três subsistemas tecnológicos: *i*) Ensino (*Campus online*); *ii*) Gestão Administrativa (*Sophia*); *iii*) Gestão da Qualidade (*SIGIQ*). Nesta linha, este protótipo tem dois objetivos principais: *i*) demonstra, à administração e aos serviços de gestão de qualidade da IES, o potencial do uso integrado dos dados provenientes dos vários subsistemas tecnológicos para a gestão da atividade de ensino; *ii*) definir as características que o futuro artefacto tecnológico deve reunir para que equipas com *know how* no campo do desenvolvimento de *software* e sistemas as possam concretizar.

A base metodológica seguida para o desenvolvimento deste protótipo de *Academic Analytics* foi o modelo *Design Science Research Process* (DSRP),

proposto por Pefferes *et al.* (2006), que prevê uma sequência de seis etapas para condução e controlo de todo o processo, desde a identificação do problema/motivação para a realização do protótipo até à avaliação e comunicação de resultados.

Considerando esta secção introdutória, este artigo está estruturado em seis secções. A secção dois centra-se na temática do *Analytics* na Educação e divide-se em três subsecções: a primeira tem um cariz marcadamente conceptual e explora os neologismos próprios de uma área ainda emergente com o objetivo de consolidar um discurso ainda não estabilizado; nas outras duas subsecções são equacionados os usos, as potencialidades e as dificuldades do *Analytics* na Educação. Na secção três é realizado e justificado o enquadramento metodológico da investigação à luz dos objetivos do trabalho. Na secção quatro é apresentado o protótipo construído: uma base de dados que lê e agrega registos de várias fontes e permite a realização de relatórios e análises. Na secção cinco são apresentadas as principais conclusões do trabalho e na secção seis são discutidos os trabalhos futuros.

2. ANALYTICS NA EDUCAÇÃO

2.1. A emergência do tema e a necessidade de clarificação do quadro conceptual

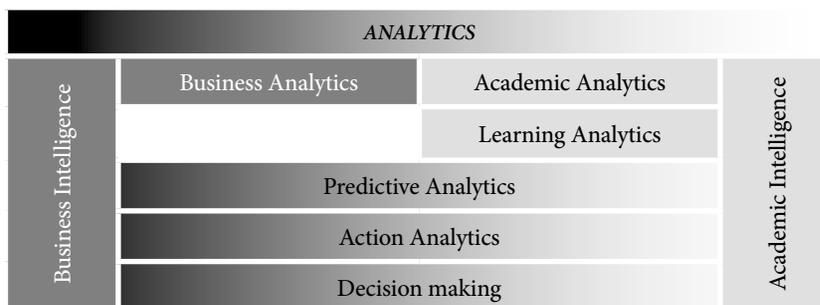
Há já várias décadas que o mundo empresarial implementa sistemas tecnológicos para análise avançada do enorme volume de dados de que dispõe. Estes sistemas são cada vez mais indispensáveis na informação durante o processo de tomada de decisão, requisito fundamental para uma gestão eficaz. O interesse das IES para esta nova vaga na forma de utilização dos dados só agora começa a despertar e estas tentam implementar, ainda timidamente, os seus sistemas de *Analytics*: “More recently, institutions of higher education are starting to adapt these methods to target fund raising, inform enrollment decisions, target marketing efforts, improve student support processes, and to better understand retention/persistence patterns” (Bach, 2010: 1).

De facto, o *Analytics* na Educação é uma temática emergente, prenunciando-se a sua adoção pelas IES num futuro próximo – segundo o “Horizon Reports”, num período de dois ou três anos (Johnson *et al.*, 2013). O interesse manifestado por organizações nacionais e internacionais na área do ensino superior, a organização de congressos para discussão específica

deste assunto – *e.g.*, três edições da Conferência “Learning Analytics and Knowledge”, em 2011, 2012 e 2013 (SoLAR, 2013) – e o aumento do número de publicações científicas são indicadores da emergência do tema e da sua relevância. Como em qualquer nova área de pesquisa, o *Analytics* na Educação tem importado de outras áreas do saber uma variedade de termos e expressões para descrever conceitos e processos, muitas vezes com diferenças significativas no plano conceptual e funcional, ocorrendo também a utilização de termos diferentes para as mesmas definições conceptuais e funções.

Neste contexto, por forma a garantir o rigor da comunicação na temática, impõe-se a clarificação do quadro conceptual. Na Figura 1 está representado esquematicamente o trabalho de sistematização em torno dos conceitos usados no *Analytics* em Educação, apresentado num *White paper*, da Educause, publicado em 2012 (Barneveld, Arnold, & Campbell, 2012), onde se estabelecem paralelismos entre o quadro conceptual do campo da Gestão e da Educação. Utilizando uma árvore como imagem, pode-se considerar o conceito de *Analytics* como o tronco comum e imaginar dois grandes ramos – o *Business Intelligence* e o *Academic Intelligence* – que apresentam uma simetria imperfeita na forma como os sub-ramos se organizam.

Figura 1. *Analytics*: paralelismos dos quadros conceptuais na Gestão e na Educação



No Quadro 1, sintetizam-se as principais conclusões do *White paper*, da Educause (Barneveld *et al.*, 2012), na desambiguação de conceitos e no estabelecimento de uma linguagem comum para o uso da *Analytics* na Educação. Este quadro está organizado em duas colunas: na primeira é identificado o termo em consideração; na segunda, partindo da leitura da informação presente no trabalho em análise (Barneveld *et al.*, 2012), apresentam-se a variação do significado do conceito na literatura e o quadro conceptual proposto para a uniformização da interpretação do conceito.

Quadro 1. Estabelecimento de um quadro conceptual comum para o uso do *Analytics* na Educação (adaptado de Barneveld *et al.*, 2012)

CONCEITO	DESAMBIGUAÇÃO
<i>Analytics</i>	<p>Varição do significado do conceito: Autores concordantes relativamente ao seu significado.</p> <p>“[The] <i>processes of data assessment and analysis that enable us to measure, improve, and compare the performance of individuals, programs, departments, institutions or enterprises, groups of organizations, and/or entire industries.</i>” (Norris, Baer, & Offerman, 2009: 1)</p> <p>Quadro conceptual proposto: Conceito abrangente que tem associada a ideia da tomada de decisão informada com base em dados. Tanto no campo da Gestão como no da Educação, a definição do conceito é consistente.</p>
<i>Academic Analytics</i>	<p>Varição do significado do conceito: A expressão <i>Academic Analytics</i> em Educação é um conceito polissémico. Na literatura este conceito adquire diferente abrangência no plano das matérias e das escalas da análise. No seu significado mais amplo, o <i>Academic Analytics</i> é o termo equivalente ao <i>Business Analytics</i>, que se baseia no uso dos dados para suportar a gestão da atividade da IES, nas suas diversas vertentes (<i>e.g.</i>, financeira, ensino, marketing). No sentido mais estrito, centra-se no acompanhamento de questões relacionadas com o sucesso académico do estudante individual (<i>e.g.</i>, estudantes em risco de retenção).</p> <p>“[The] <i>imperfect equivalent term for Business Intelligence, which [essentially describes the use] (...) of information to support decision making in the financial and business of the academy.</i>” (Goldstein, 2005)</p> <p>“<i>Mining data from systems that support teaching and learning to provide customization, tutoring, or intervention within the learning environment.</i>” (J. P. Campbell, 2007: 2)</p> <p>“[Focused on academic issues, primarily] <i>student access, affordability, and success.</i>” (Norris <i>et al.</i>, 2009: 2)</p>

CONCEITO	DESAMBIGUAÇÃO
<p><i>Academic Analytics</i></p> <p>(cont.)</p>	<p>Quadro conceptual proposto: <i>Academic Analytics</i> como conceito paralelo ao <i>Business Analytics</i>. Nesta linha, o <i>Analytics</i> permite à administração da IES aceder a indicadores históricos ou em tempo real sobre vários aspetos da instituição e das suas unidades orgânicas (faculdade/escolas e departamentos).</p> <p><i>“A process for providing higher education institutions with the data necessary to support operational and financial decision making.”</i> (Adaptado de Goldstein, 2005)</p>
<p><i>Learning Analytics</i></p>	<p>Varição do significado do conceito: Centra-se nas questões da atividade de ensino e aprendizagem. A escala de análise varia entre o plano institucional (e.g., avaliação de currículo e instituições) e o acompanhamento dos estudantes individuais, confundindo-se aqui com o <i>Academic Analytics</i> no sentido mais estrito.</p> <p><i>“[The] interpretation of a wide range of data produced by and gathered on behalf of students in order to assess academic progress, predict future performance, and spot potential issues.”</i> (Johnson, Smith, Willis, Levine, & Haywood, 2011: 28)</p> <p><i>“It might be used as well to assess curricula, programs, and institutions.”</i> (Johnson et al., 2011: 28)</p> <p><i>“[The] collection and analysis of usage data associated with student learning; [to] observe and understand learning behaviors in order to enable appropriate intervention.”</i> (Brown, 2011: 1)</p> <p>Quadro conceptual proposto: O LA é o ponto de divergência no estabelecimento do paralelismo conceptual entre os mundos da Gestão/Negócio e o da Educação. O LA pode ser encarado sob duas perspetivas: uma centrada em métricas que fornecem informação aos departamentos sobre aspetos relacionados com a organização e funcionamento dos cursos; outra voltada especificamente para os estudantes e suas atividades de aprendizagem.</p> <p><i>“The use of analytic techniques to help target instructional, curricular, and support resources to support the achievement of specific learning goals.”</i> (Adaptado de Bach, 2010)</p>

CONCEITO	DESAMBIGUAÇÃO
<p><i>Predictive Analytics</i></p>	<p>Varição do significado do conceito: Autores concordantes relativamente ao significado do conceito.</p> <p>“[A] set of [business intelligence] technologies that uncovers relationships and patterns within large volumes of data that can be used to predict behavior and events (...) predictive analytics is forward-looking, using past events to anticipate the future.” (Eckerson, 2007: 5)</p> <p>Quadro conceptual proposto: Depois de recolhidos os dados, elaborados os relatórios e analisada a informação, o passo seguinte é utilizar esses dados para antecipar cenários (<i>Predictive Analytics</i>) e tomar decisões com base na informação (<i>Action Analytics</i>). Esta análise preditiva serve todos os níveis do ensino superior.</p>
<p><i>Action Analytics</i></p>	<p>Varição do significado do conceito: Autores concordantes relativamente ao significado do conceito.</p> <p>“action analytics utility proposal have the potential to make sense of information from across systems and shape future policies, practices, interventions, and actions.” (Norris, Baer, Leonard, Pugliese, & Lefrere, 2008: 64)</p> <p>Quadro conceptual proposto: Ações, intervenções, definição de políticas e práticas suportadas nos dados recolhidos pelos sistemas de <i>Analytics</i>.</p>

2.2. Usos e potencialidades do *Analytics* na Educação

Na perspetiva de Filipe Duarte Santos (2013), a análise de grandes volumes de dados em sistemas de *Analytics* tem associadas profundas alterações no modo como é usada a informação, que são particularmente significativas a três níveis:

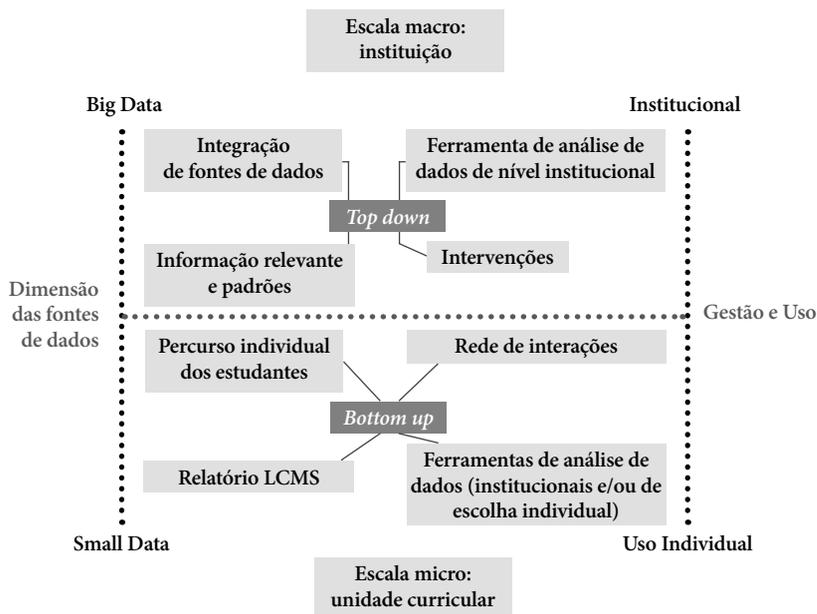
- i) *Uso da totalidade dos dados dos sistemas em detrimento da amostragem* – A evolução tecnológica tem permitido aumentar a capacidade de armazenamento, processamento e análise de dados. Assim, na realização de estudos estatísticos complexos sobre vários elementos do sistema, a possibilidade de trabalhar com a totalidade dos dados tem implicações no plano metodológico, tornando-se dispensável construir amostras representativas do sistema.
- ii) *Maior volume de dados permite lidar com a incerteza e menor qualidade de alguns dados* – Tendencialmente haverá condições mais favoráveis

para lidar com a incerteza associada ao facto de alguns dados não terem a qualidade necessária. O enorme volume de dados atenuará os efeitos da menor fidedignidade que possa existir em alguns deles.

- iii) *Conhecimento mais profundo do sistema e descoberta de correlações significativas* – A multiplicidade de correlações que podem ser feitas entre os vários elementos que constituem o sistema é importante para o conhecimento do seu funcionamento e o ponto de partida na procura de respostas sobre o significado dessas correlações e na definição de ações de intervenção.

O potencial do imenso volume de dados dos subsistemas tecnológicos para alimentar os subsistemas de *Analytics* das IES tem interesse e aplicabilidade a vários níveis e dimensões. As IES estão organizadas segundo uma estrutura hierarquizada; uma organização tipo poderá ser: Universidade/Faculdade/Departamento/Curso/UC. Estas estruturas e os vários atores das organizações têm necessidade de sistemas de *Analytics* de escalas e granularidades diferentes. A Figura 2, adaptada do trabalho de George Siemens (Siemens, 2012), sintetiza o uso do *Analytics* às escalas macro e micro, evidenciando a relação de complementaridade entre elas.

Figura 2. Escalas de uso do *Analytics* nas IES



A parte superior da Figura 2 reflete o papel do *Analytics* a uma escala macro – a IES como um todo ou suas unidades orgânicas –, estando associada ao conceito de *Academic Analytics* (Quadro 1). A esta escala, o *Analytics* reflete uma visão tipo *top down*, no sentido em que a análise é feita a uma escala global através da integração de fontes de dados dos vários subsistemas tecnológicos da IES numa ferramenta de análise, que deve permitir o acesso a indicadores, históricos ou em tempo real, sobre as várias dimensões da IES e suas unidades orgânicas.

As fontes de dados utilizadas para alimentar o *Academic Analytics* podem limitar-se a aspetos mais relacionados com a vertente pedagógica, neste caso, o *Academic Analytics* está mais próximo do conceito de LA: “Learning analytics is more specific than academic analytics: the focus of the former is exclusively on the learning process. Academic analytics reflects the role of data analysis at an institutional level, whereas learning analytics centers on the learning process (which includes analyzing the relationship between learner, content, institution, and educator)” (Long & Siemens, 2011; cf. Quadro 1); ou integrar dados de diversos tipos de fontes (e.g., dados da atividade pedagógica, mas também fontes administrativas, financeiras entre outras, permitindo à IES gerir as várias dimensões subjacentes ao seu funcionamento), assumindo-se como um conceito paralelo ao *Business Analytics*: “Data is the foundation of all analytics efforts. Academic analytics can be based on data from multiple sources (such as an SIS, a CMS, or financial systems) and in multiple formats (such as spreadsheets, enterprise financial system reports, or paper records)” (John Campbell & Oblinger, 2007).

No plano institucional, estes sistemas são utilizados por administradores, serviços de controlo de qualidade, marketing e financiadores da IES para suporte à tomada de decisão ou guia para ação (J. Campbell, DeBlois, & Oblinger, 2007; John Campbell & Oblinger, 2007; Long & Siemens, 2011), sendo possível identificar cinco etapas no seu uso: captura de dados > produção de relatórios com base nos dados recolhidos > identificação de informação relevante/padrões/previsões > intervenção > redefinição de ações (John Campbell & Oblinger, 2007).

A parte inferior da Figura 2 centra-se numa escala micro e a abordagem é do tipo *bottom up*, em que os elementos mais pequenos do sistema são especificados com grande detalhe. Os dados (*small data*) são utilizados por um utilizador ou pequeno grupo de utilizadores (e.g., coordenador de curso, professores que lecionam determinada UC), que procuram informação muito filtrada à escala do curso, UC ou aluno.

2.3. Desafios do *Analytics* na Educação

O uso dos LA pelas IES levará alguns anos a amadurecer, contudo, a sua presença já se faz sentir e não deve ser ignorada (Picciano, 2012). Segundo o relatório “The State of Learning Analytics in 2012: A Review and Future Challenges” (Ferguson, 2012), o desenvolvimento e uso dos sistemas de *Analytics* pelas IES enfrenta dois desafios principais: o desafio tecnológico e o desafio educacional.

O desafio tecnológico relaciona-se com a capacidade de as IES desenvolverem aplicações informáticas que permitam aprofundar modos de extração, agregação e visualização de dados e de elaboração de relatórios, constituindo-os em *Analytics*. Este desafio é potenciado quando as fontes de dados estão dispersas por múltiplas plataformas.

O desafio educacional refere-se à capacidade de as IES conseguirem otimizar o uso da informação na gestão dos ambientes de aprendizagem ricos em tecnologia e potenciarem a eficácia do processo de ensino e aprendizagem (Ferguson, 2012: 4).

Relacionadas com estes dois desafios, estão as seis barreiras que as instituições têm de ter em atenção no desenvolvimento dos seus sistemas de *Analytics*, que aparecem referidas no Relatório “Predictive Analytics – Extending the Value of Your Data Warehousing Investment”, de The Warehousing Institute (Eckerson, 2007):

- i) *Complexidade* – Desenvolver modelos de *Analytics* em Educação é um processo lento e complexo e de trabalho intensivo que exige o envolvimento de diferentes pessoas do quadro da universidade e equipas multidisciplinares.
- ii) *Dados* – A maior parte das IES tem bases de dados repletas de erros e inconsistências, que têm de ser limpas e normalizadas para que possam ser usadas.
- iii) *Processamento* – Análises complexas de dados exigem processadores eficientes e *softwares* inteligentes, requisitos que ainda não são cumpridos em muitas IES.
- iv) *Especialistas* – Há dificuldade em contratar especialistas informáticos no desenvolvimento de sistemas de *Analytics*.
- v) *Interoperabilidade* – Os sistemas de *Analytics* envolvem o acesso e integração de fontes de dados de múltiplas plataformas e aplicações que requerem *software* interoperável.
- vi) *Preço* – O desenvolvimento de sistemas de *Analytics* pode ter custos importantes para as organizações de média dimensão, como são a maior parte das IES.

Na sequência destas barreiras, no mesmo relatório pode ler-se: “Fortunately, these barriers are beginning to fall, thanks to advances in software, computing, and database technology.”

3. OBJETIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

A área dos Sistemas de Informação (SI) é fundamentalmente uma área aplicada que tem como objetivo otimizar a tecnologia enquanto veículo de informação no seio das organizações (Varajão, 1998). Nesta linha, os SI são aplicados em inúmeras outras disciplinas, nomeadamente no campo das Ciências Sociais e Humanas, para resolver problemas que intersejam as Tecnologias da Informação e as organizações (Hevner, March, Park, & Ram, 2004; McKay, Marshall, & Hirschheim, 2012; Peffers *et al.*, 2006; Varajão, 1998).

Um dos procedimentos mais importantes e frequentes nos SI consiste em arquitetar e desenvolver uma solução aplicável à resolução de um problema concreto. Enquanto desenho metodológico de pesquisa, este paradigma está instituído em disciplinas como a engenharia, mas muito pouco presente em trabalhos de investigação publicados em outras áreas, nomeadamente as Ciências Sociais e Humanas (Peffers *et al.*, 2006), onde os paradigmas dominantes continuam a ser os tradicionais estudos do tipo descritivo, explicativo e interpretativo (Peffers *et al.*, 2006; Sampiere, Collado, & Lucio, 2006). Neste contexto, o ato de desenvolvimento de novos sistemas tecnológicos não é visto como metodologia científica, como ilustra a visão de um editor-chefe de uma das mais prestigiadas revistas científicas na área dos SI: “the editor-in-chief of one of the highest ranked IS research journals, he was told that the journal didn’t entertain papers about new systems development methods, because they involved neither theory development nor theory testing” (Peffers *et al.*, 2006: 84).

A autoria do termo *design science* é atribuída a Fuller (1965), no já longínquo ano de 1963, que o define como uma forma sistemática de desenho (Wikipédia, 2013). Portanto, tanto na designação, como na sua definição, é evidente a tentativa de colocar o *design science* dentro dos limites da metodologia científica. Decorrido mais de meio século da cunhagem do termo, a aceitação do *design science* enquanto paradigma de pesquisa continua a ter grandes dificuldades de afirmação em áreas de conhecimento fora da engenharia. A reduzida publicação de artigos com arbitragem científica com esta abordagem metodológica é um indicador deste facto: “Engineering disciplines accept design as a valid and valuable research

methodology, but for the most part, major IS journals still seem to find it a questionable model for quality research” (Pefferes *et al.*, 2006: 84).

A problemática da afirmação do *design science* tem sido amplamente discutida na literatura nos últimos anos, tendo sido publicados vários trabalhos que refletem sobre as causas da dificuldade de afirmação e se traduzem em esforços de conceptualização valiosos (Hevner *et al.*, 2004; McKay *et al.*, 2012; Pefferes *et al.*, 2006). De facto, estes trabalhos estão alinhados entre si nas principais conclusões, ao apontarem a falta de um modelo conceptual que funcione como linhas-guia para investigadores e como modelo mental para os leitores e revisores compreenderem e avaliarem as investigações em *design science*. Na perspetiva de Hevner *et al.*, “Our purpose for establishing these seven guidelines is to assist researchers, reviewers, editors, and readers to understand the requirements for effective design-science research” (Hevner *et al.*, 2004: 82) Segundo Pefferes *et al.*, “What’s missing may be a conceptual model for how researchers can carry out *design science* research in IS and a mental model or template for readers and reviewers to recognize and evaluate it” (Pefferes *et al.*, 2006: 85).

O trabalho de Hevner *et al.* (2004) é um marco no plano da conceptualização e definição de linhas-guia para compreender, executar e avaliar o *design science* aplicado aos SI, sendo referenciado em muitos trabalhos realizados posteriormente sobre a temática (e.g. McKay *et al.*, 2012; Pefferes *et al.*, 2006; Wikipédia, 2013). Neste artigo Hevner *et al.* (2004) estabelecem as bases do *design science*, concretizadas através de uma proposta de sete linhas-guia para aplicação deste paradigma, que estão sintetizadas no Quadro 2. Estas linhas-guia foram definidas com base numa revisão bibliográfica exaustiva sobre a temática do *design science*, sendo, também, demonstrada a sua aplicabilidade a três exemplos concretos de artefactos na área dos SI presentes na literatura (Hevner *et al.*, 2004).

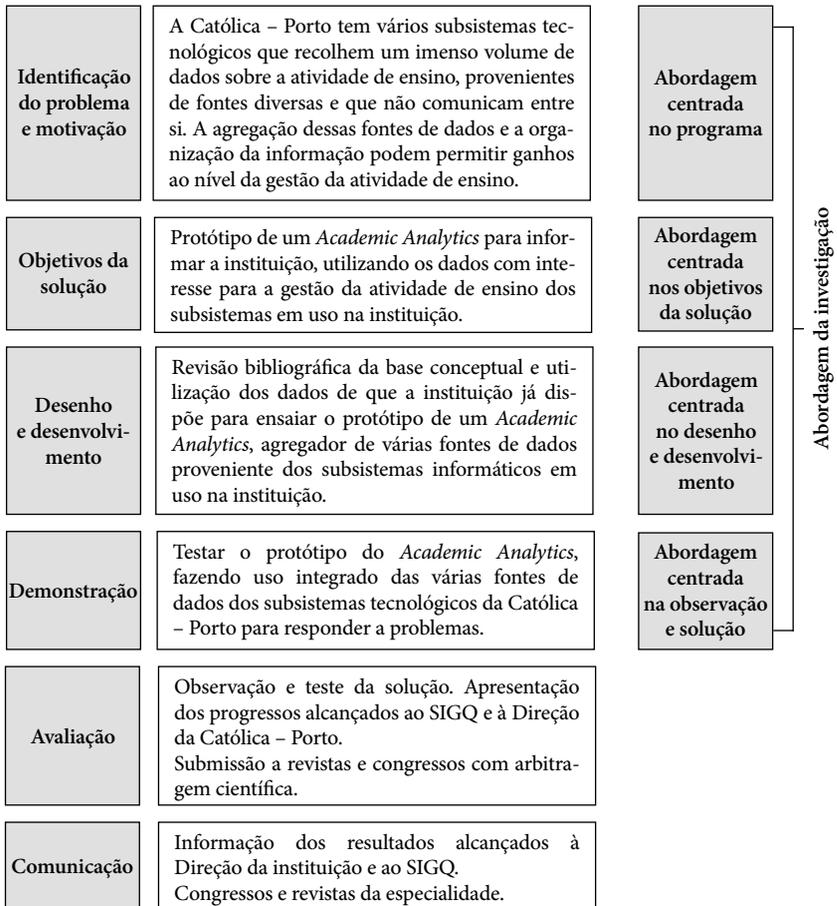
O modelo *Design Science Research Process* (DSRP), proposto por Pefferes *et al.* (2006), resulta de um esforço de sistematização do conhecimento teórico e prático na área do *design science*. O modelo proposto preenche três requisitos: *i*) é consistente com o conhecimento teórico e prático produzido no âmbito do paradigma do *design science*; *ii*) apresenta um esquema com várias fases para condução do processo *design science*; *iii*) define um esquema mental com as características do *output* da pesquisa. A Figura 3 representa de forma esquemática o modelo DSRP, onde podem ser identificadas seis etapas na condução da investigação, que se articulam de forma bastante próxima com as sete linhas-guias da pesquisa *design science* de Hevner *et al.* (2004).

Quadro 2. Linhas-guias para a pesquisa *design science* (Hevner *et al.*, 2004: 83)

LINHA-GUIA	DESCRIÇÃO
Linha-guia 1: O <i>design</i> como um artefacto	A pesquisa <i>design science</i> deve produzir um artefacto viável na forma de construção, modelo, método ou representação de uma ideia.
Linha-guia 2: Relevância do problema	O objetivo do <i>design science</i> é desenvolver soluções para dar respostas a problemas relevantes na área da gestão.
Linha-guia 3: Avaliação do <i>design</i>	A utilidade, a qualidade, a eficiência do <i>design</i> do artefacto têm de ser rigorosamente demonstradas através de métodos de avaliação rigorosos.
Linha-guia 4: Contribuições da pesquisa	A pesquisa efetiva em <i>design science</i> deve dar contribuições claras e verificáveis no plano dos SI (capacidade de resolução de problemas até aí sem solução), da construção do conhecimento (desenvolvimento criativo de modelos, métodos, ideias, concorrendo para o alargamento da área do conhecimento onde se insere) e da inovação metodológica (<i>e.g.</i> , experimentação, análise, observação, teste e descrição).
Linha-guia 5: Rigor na pesquisa	O <i>design science</i> deve aplicar métodos rigorosos na construção e avaliação do artefacto.
Linha-guia 6: O <i>design</i> como a procura de um processo	O <i>design</i> de um artefacto deve adequar os meios disponíveis aos fins desejados, tendo em observância o contexto da intervenção (<i>e.g.</i> , elementos tecnológicos e organizacionais).
Linha-guia 7: Comunicação da pesquisa	Os resultados devem ser comunicados a audiências com conhecimento mais tecnológicos e a públicos com perfis mais orientados para a gestão.

Partindo deste estado da arte no paradigma do *design science*, adotou-se o modelo DSRP (Peppers *et al.*, 2006) para guiar a nossa pesquisa. Considerou-se que os requisitos do modelo são sólidos do ponto de vista teórico e facilmente operacionalizáveis como guia para ação da vertente prática, permitindo o controlo do processo e do *output*. Na Figura 3 estão esquematizadas as seis atividades de forma sequencial do processo DSRP aplicado ao *Academic Analytics* da Católica – Porto.

Figura 3. Processo de *Design Science* para o *Academic Analytics* da Católica – Porto



- Identificação do problema e motivação* – O *Academic Analytics* é uma temática emergente na literatura e de reconhecido potencial para a gestão dos diversos aspetos da vida das IES. A Católica – Porto tem vários subsistemas tecnológicos que armazenam dados de interesse para a gestão, nomeadamente no campo da atividade de ensino. Na situação atual, esses subsistemas tecnológicos não comunicam entre si, não sendo possível cruzar os dados das diferentes fontes. A abordagem é centrada neste problema e tem como motivação agregar dados de diversas fontes e cruzá-los entre si, de modo a extrair informação útil que se traduza em ganhos na gestão da atividade de ensino.

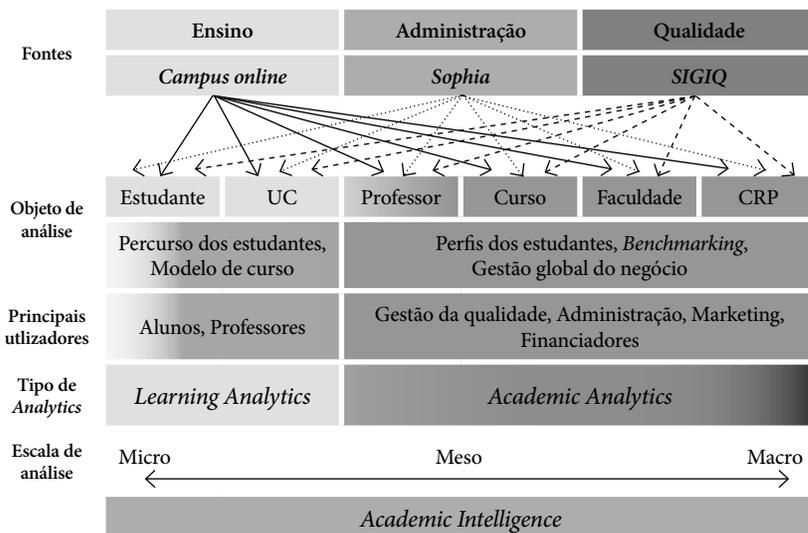
- *Objetivos da solução* – Utilizando os dados que a instituição já dispõe, é objetivo apresentar uma arquitetura de um sistema de *Academic Analytics* e desenvolver um protótipo que demonstre o modo de operacionalização e a sua utilidade para a gestão da atividade de ensino.
- *Desenho e desenvolvimento* – Mobilização da revisão da literatura realizada na área do *Analytics* para definição da base conceptual da arquitetura do sistema do *Academic Analytics*. Concretização de um protótipo de um sistema *Academic Analytics* que agrega três tipos de fontes de dados com origem em subsistemas tecnológicos em uso na instituição – *i*) Ensino (*Campus online*), *ii*) Administração (*Sophia*); *iii*) Qualidade (*SIGIQ*).
- *Demonstração* – A demonstração da eficácia da solução realizou-se através da experimentação e de simulações de casos, centrando-se na verificação da eficácia no cruzamento entre as três fontes de dados e na relevância e interesse para a gestão do *output* de informação.
- *Avaliação* – Observação e realização de testes sucessivos; apresentação dos progressos alcançados ao SIGQ e à direção da Católica – Porto, com o objetivo de ajustar o modelo às necessidades da informação da instituição; submissão do trabalho realizado a revistas e congressos com arbitragem para validação pela comunidade científica.
- *Comunicação* – Informação dos resultados alcançados ao SIGQ e à Direção da Católica – Porto e submissão a revistas e congressos com arbitragem.

4. RESULTADOS

A Figura 4 reflete a arquitetura do trabalho em curso no campo do *Analytics* na Católica – Porto. Nesta fase, circunscreveu-se a análise a três subsistemas tecnológicos que armazenam dados com interesse para a gestão da atividade de ensino: *Campus* (LCMS), Gestão Administrativa (*Sophia*) e Gestão da Qualidade (*SIGIQ*).

Na linha do enquadramento teórico apresentado na secção 2, o *Analytics* em Educação pode ter várias escalas de análise, que variam entre o plano micro (centrado em aspetos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, o percurso dos alunos ou o modelo de curso. Esta informação tem potencialmente mais interesse para os professores e alunos mais diretamente envolvidos) e o plano macro (que contempla aspetos mais gerais como, por exemplo, questões administrativas ou gestão da qualidade). A escala micro está mais associada ao LA e a escala macro ao campo de ação do *Academic Analytics*, se bem que a fronteira entre os dois não seja fácil de delimitar (cf. Quadro 1).

Figura 4. Arquitetura do *Academic Analytics* com fontes de dados da atividade de ensino



O presente trabalho está alinhado com a perspetiva do *Academic Analytics* (análise macro) e nele é ensaiada a organização e agregação de dados existentes de diferentes subsistemas tecnológicos em uso na instituição para informar, em primeiro lugar, a administração e os serviços de gestão da qualidade da universidade sobre aspetos relevantes da atividade de ensino. Na Figura 5, sob a forma de esquema de uma base de dados, estão representados os resultados alcançados.

O desenvolvimento desta base de dados, que lê e agrega registos de várias fontes e que permite a realização de relatórios e análises, pressupõe a realização de um conjunto de passos que englobam a agregação de fontes, a limpeza e normalização de dados. Na Figura 5 são agregados três subsistemas tecnológicos:

- *C (Campus)* – A fonte de dados é o LCMS. Os dados disponibilizados são o *output* de um sistema de LA desenvolvido no *backoffice* do LCMS, numa fase anterior deste processo. Este sistema de LA permite fazer o posicionamento de cada UC numa matriz com cinco níveis de integração desta plataforma tecnológica no processo de ensino e aprendizagem – introdução, adoção, adaptação, imersão, transformação (Ferreira & Andrade, 2012a, 2012b).

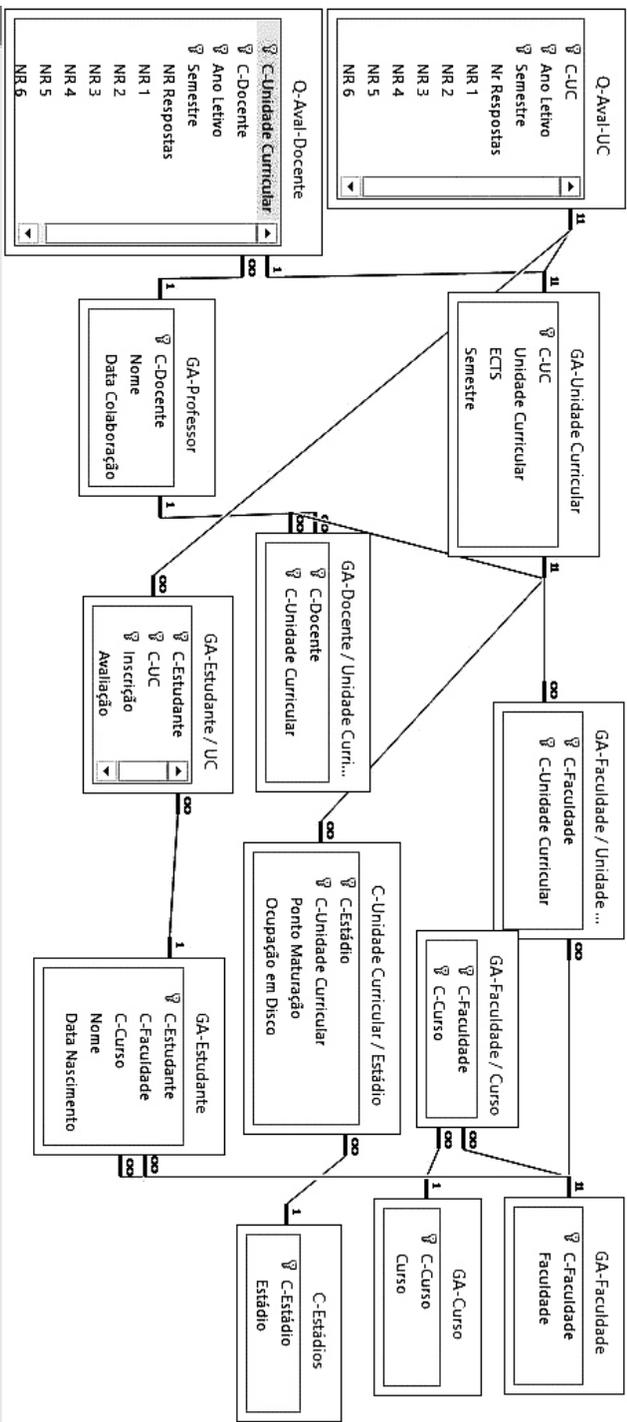


Figura 5. Esquema da base de dados com a agregação de fontes de subsistemas tecnológicos com interesse para a gestão da atividade de ensino

- *GA (Gestão Administrativa)* – A fonte de dados é o *Sophia*. Os dados disponibilizados possibilitam associar dimensões de cariz administrativo (faculdade, UC, professores, alunos, número de inscritos, ETCS...).
- *Q (Gestão da Qualidade)* – A fonte de dados é o *SIGIQ*. Os dados facultados por este subsistema resultam de questionários aplicados aos alunos no final de cada UC, onde se pode extrair informação sobre a avaliação global da UC e do docente.

No Quadro 3 é operacionalizada a agregação de dados dos três subsistemas tecnológicos: GA – foram extraídos dados com a designação da UC, o número de alunos e a média das classificações académicas dos estudantes inscritos; C – forneceu dados com o estágio e o ponto de maturação de cada UC relativamente ao uso e integração do LCMS no processo de ensino e aprendizagem (Ferreira & Andrade, 2012a, 2012b); Q – facultou dados sobre a apreciação global da UC feita pelos alunos no final das atividades através do preenchimento de um questionário (as seis colunas que aparecem no quadro referem-se ao seis níveis de posicionamento, que variam entre “Quest_1” – apreciação menos favorável – e “Quest_6” – apreciação mais favorável.

Quadro 3. Relatório com análise de dados com origem nos três subsistemas tecnológicos

UC	C Estágio	C Ponto de maturação (%)	Q Quest 1	Q Quest 2	Q Quest 3	Q Quest 4	Q Quest 5	Q Quest 6	GA N.º de alunos	GA Média
A	Introdução	15	0	1	3	3	1	1	10	14
B	Introdução	3	0	0	0	0	0	2	5	17
C	Introdução	3	0	0	0	0	1	14	20	14
D	Introdução	10	0	3	5	9	6	2	31	10

Na Figura 6 é ilustrada a potencialidade que este sistema de *Academic Analytics* pode ter numa fase de plena implementação no plano da: *i*) integração de dados com origem em diferentes fontes (subsistemas tecnológicos); *ii*) organização e análise multidimensional dos dados por níveis de detalhe (universidade, faculdade, UC, professor, aluno), com possibilidade de seleção e relação das dimensões que se querem efetivamente considerar num dado momento. Esta apresentação inteligente e versátil dos dados, inspirada na filosofia OLAP – *Online Analytical Processing* (OLAP. COM, 2010), tem um enorme potencial na apresentação e leitura dos resultados, pois diminui a entropia associada a elevados volumes de informação e garante o acesso condicionado a essa mesma informação, permitindo a elaboração de relatórios personalizados.

Os principais contributos práticos deste protótipo:

- *Ilustração da relevância, potencial e desafios da implementação dos sistemas de Academic Analytics para a gestão das IES.* O desenvolvimento de modelos de *Academic Analytics* são processos complexos que pressupõem a idealização do *output* de informação que dê resposta às necessidades da IES e sirva de suporte a uma ação informada, devendo estar alinhado com as condições tecnológicas e com a capacidade dos recursos humanos da IES. Este trabalho enquadra em termos teóricos os sistemas de *Analytics* na Educação, e o protótipo coloca em equação os desafios organizacionais e tecnológicos no seu desenvolvimento.
- *Compreensão dos dados: coleta, descrição, exploração e verificação da qualidade dos dados.* O protótipo revelou o tipo de dados que a instituição já possui nos vários subsistemas tecnológicos; esta informação é importante no desenvolvimento do futuro modelo de *Academic Analytics* e na adaptação do *output* de informação dos vários subsistemas às necessidades de informação da IES.
- *Preparação dos dados.* Os dados dos três subsistemas apresentaram erros, redundâncias e diferentes códigos para designar o mesmo objeto de análise (*e.g.*, o código das UC é diferente nos subsistemas *Sophia* ou *Blackboard*), o que exigiu um grande esforço de normalização de dados. No protótipo já foi dada resposta ao problema de agregação de diferentes fontes de dados relativos a ocorrências no mesmo período temporal. Os dados foram devidamente normalizados e identificados, através de uma codificação apropriada. Foi com base neste trabalho que se partiu para a análise realizada no passo seguinte.

- *Integração das fontes de dados de diferentes subsistemas tecnológicos que não comunicavam: Campus, Sophia e SIGIQ.*
- *Demonstração do potencial do uso integrado dos dados já disponíveis nos subsistemas tecnológicos para informar a universidade.*

5. CONCLUSÕES

A terceira vaga de Toffler, que se manifesta na atual Sociedade da Informação, fundamenta-se na importância da tecnologia e do processamento da informação como elemento decisivo nas várias atividades humanas. Em vários setores de atividade (e.g., Marketing e Gestão) já há várias décadas que estão implementados sistemas tecnológicos que permitem fazer uma análise do enorme volume de dados existentes e com interesse para a sua atividade, sendo indispensáveis para a tomada de decisão informada, requisito fundamental de uma gestão eficaz.

No setor da Educação, em concreto no ensino superior, os sistemas de *Analytics* tecnologicamente robustos que permitam agregar e processar dados que as IES já dispõem, para informar a universidade e servir de guia para uma ação mais informada, são ainda básicos ou mesmo inexistentes: “Although (...) generic software features, the depth of extraction and aggregation, reporting and visualisation functionality of these built-in analytics has often been basic or non-existent” (Ferguson, 2012: 4).

O produto deste trabalho, que se insere neste contexto, concretiza-se na realização do enquadramento teórico da temática *Analytics* na Educação e na apresentação de um protótipo de um sistema de *Academic Analytics*.

Na perspetiva de Lucas, H. C. (1987: 10), um sistema é “um conjunto organizado de procedimentos, que, quando executados, produzem informação para apoio à tomada de decisão e ao controlo das organizações”. Foi este objetivo que se perseguiu no desenvolvimento do protótipo do sistema de *Academic Analytics*. A concretização deste protótipo implicou um conjunto de procedimentos que englobou a agregação, a limpeza e a normalização de fontes de dados e resultou numa base de dados que agrega registos de várias fontes e possibilita a realização de relatórios e análises.

6. TRABALHO FUTURO

O desenvolvimento de um modelo de um sistema de *Analytics* mais efetivo e complexo, que dê resposta às reais necessidades de informação da instituição e que permita organizar e apresentar dados de maneira versátil, de

modo a fornecer informação pertinente para a tomada de decisão relativamente aos vários aspetos da vida da IES, deve ser discutido pelos decisores e pelos diferentes órgãos da IES. Neste sentido, impõe-se a definição das dimensões e dos dados que devem integrar os relatórios do *Academic Analytics*.

Este protótipo terá, também, de evoluir para um sistema com uma base tecnológica mais robusta, que permita ler dados de várias fontes e alimentar a base de dados com outros sistemas tecnológicos em uso na instituição. A filtragem de dados por dimensão, período temporal e escala de análise é requisito fundamental para a eficácia do *Academic Analytics* na gestão das várias dimensões e a vários níveis da vida da instituição.

A solução poderá passar pela construção no servidor de uma aplicação de agregação das fontes de dados e pelo desenvolvimento de um sistema de análises (aplicação clássica na *web*) ou aplicação de uma ferramenta de cubos OLAP que replique o modelo e permita análises pré-formatadas (relatórios predefinidos) e deixe flexibilidade para se definirem novos relatórios, consoante as necessidades de informação da IES, acrescentando versatilidade.

Referências

- Bach, C. (2010). Learning Analytics: Targeting Instruction, Curricula and Student Support. *Office of the Provost*. Retrieved from http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010SCI/EISTA_2010/PapersPdf/EA655ES.pdf.
- Barneveld, A., Arnold, K., & Campbell, J. (2012). Analytics in Higher Education: Establishing a Common Language. *EDUCAUSE Learning Initiative (ELI) White Paper*.
- Brown, M. (2011). Learning Analytics: The Coming Third Wave. *Learning Initiative Brief*, 1-4.
- Campbell, J., DeBlois, P., & Oblinger, D. (2007). Academic Analytics: A New Tool for a New Era. *Educause Review Online* (Vol. 42, pp. 40-57).
- Campbell, J., & Oblinger, D. (2007). *Academic analytics*. Retrieved 2013-08-31, from <http://connect.educause.edu/library/abstract/AcademicAnalytics/45275>.
- Campbell, J. P. (2007). *The Grand Challenge: Using Analytics to Predict Student Success*. Paper presented at the EDUCAUSE Midwest Regional Conference, Chicago, Illinois.
- Castells, M. & Himanen, P. (2007). *A Sociedade da Informação e o Estado-Providência: O modelo finlandês*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eckerson, W. W. (2007). Predictive Analytics: Extending the Value of Your Data Warehousing Investment, *TDWI Best Practices Report, First Quarter 2007*. Renton, WA, USA: The Data Warehousing Institute.

- Ferguson, R. (2012). The State of Learning Analytics in 2012: A Review and Future Challenges. Technical Report KMI-12-01. Milton Keynes, UK: Knowledge Media Institute, The Open University.
- Ferreira, S. A. & Andrade, A. (2012a). Ambientes de aprendizagem ricos em tecnologia – Arquitetura e contributos para a gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 241-272.
- Ferreira, S. A. & Andrade, A. (2012b). Conception of a management tool of Technology Enhanced Learning Environments. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, 3(2), 42-47.
- Fuller, R. B. & McHale, J. (1965). *World Design Science Decade, 1965-1975: Five Two-year Phases of a World Retooling Design Proposed to the International Union of Architects for Adoption by World Architectural Schools*: World Resources Inventory.
- Goldstein, P. J. (2005). Academic Analytics: The Use of Management Information and Technology in Higher Education (Vol. Educuse Center for Applied Research). ECAR Key Findings.
- Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems. *MIS Quarterly* Vol. 28, No. 1, 28(1), 75-105.
- ITU. (2013). World Summit on the Information Society. Retrieved 07-24, 2013, from <http://www.itu.int/wsis/index.html> .
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013. Higher Education Edition*. Austin, Texas.
- Johnson, L., Smith, L. R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas.
- Long, P. & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: analytics in learning and education. *Educause Review Online*, (46), 31-40. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm1151.pdf> .
- Lucas, H. C. (1987). *Information Systems, Concepts for Managements* (3rd ed.). Singapura: McGraw Hill, International Editions.
- McKay, J., Marshall, P., & Hirschheim, R. (2012). The design construct in information systems design science. *Journal of Information Technology*, 27, 125-139.
- Norris, D., Baer, L., Leonard, J., Pugliese, L., & Lefrere, P. (2008). Action Analytics. Measuring and Improving Performance that Matters in Higher Education. *Educause Review Online*, 28(1), 42-67. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0813.pdf>
- Norris, D., Baer, L., & Offerman, M. (2009). *A National Agenda for Action Analytics – White paper*. Paper presented at the National Symposium on Action Analytics, St. Paul, Minnesota. <http://lindabaer.efoliomn.com/uploads/settinganationalagendaforactionanalytics101509.pdf> .

- OLAP.COM. (2010). OLAP software and education wiki Retrieved Web Page, 2010, from http://olap.com/w/index.php/OLAP_Education_Wiki .
- World Summit on the Information Society (2001).
- Peffers, K., Tuunanen, T., Gengler, C. E., Rossi, M., Hui, W., Virtanen, V., & Bragge, J. (2006). *The Design Science Research Process: A model for producing and presenting information systems research*. Paper presented at the First International Conference on Design Science Research in Information Systems and Technology (DESRIST 2006) Claremont, California.
- Picciano, A. G. (2012). The Evolution of Big Data and Learning Analytics in American Higher Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(3), 9-20.
- Sampiere, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (Vol. 3). São Paulo: McGrawHill.
- Santos, F. D. (2013). Big data, big brother e Snowden. *Público*. Retrieved from <http://www.publico.pt/ecosfera/noticia/big-data-big-brother-e-snowden-1601186#> .
- Shum, S. B. (2012). *Policy Brief – Learning Analytics*. Moscow, Russian Federation: UNESCO.
- Siemens, G. (2012). *The Data-intensive University*. Paper presented at the American Association of State Colleges and Universities Conference, San Francisco, California.
- SoLAR. (2013). *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Retrieved 06-24, 2013, from <http://lakconference2013.wordpress.com/> .
- Toffler, A. (1999). *A terceira vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Varajão, J. (1998). *A arquitetura da gestão de sistemas de informação* (2.ª ed.). Lisboa: FCA Editora Informática.
- Wikipédia. (2013). Design science. *Wikipédia*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Design_science#Design_as_science_in_information_systems .

ABSTRACT: Higher education institutions (HEIs) use several technological subsystems for the management of multiple aspects of the organization, which collect a huge amount of data from these subsystems, but which do not communicate with each other. The idea of the Analytics in Education is based on the possibility of using this data in an aggregated way in the process of decision making and the development of new models in management. Using the reality of the Universidade Católica Portuguesa – Porto as a starting point, we present the architecture and the results achieved in the development of a prototype of Academic Analytics, for the management of teaching activity at the institution, which aggregates data from three technological subsystems. Three main contributions resulted from this study: i) Theoretical – Analytics in Education is a new theme with rapid rising interest, and therefore it is difficult to maintain a stable discourse when defining concepts and describing processes. In this context, we present a reflection on the main issues discussed and list the most relevant concepts; ii) Methodology – The

rationale and application of the Model Design Science Research Process (DSRP), which, despite its versatility in the field of presentation of artifacts, still has little importance in the field of Information Systems (IS) applied to Social and Human Sciences; iii) Practical – Presentation of a prototype of an Academic Analytics system.

KEYWORDS: Academic Analytics, design science, high education, management.

INFORMAÇÃO PARA AUTORES

A *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* está comprometida em promover o conhecimento e divulgar estratégias no contexto da educação para melhorar o ensino. A revista assenta nos pilares do Desenvolvimento Humano, especialmente:

- Pedagogia social e regulação sociocomunitária;
- Intervenção ética e socioeducacional;
- Educação, escolas e políticas;
- Administração e organização escolar;
- Estudos de currículos;
- Tecnologias de informação na educação;
- Educação especial;
- Educação e desenvolvimento da psicologia;
- Psicologia clínica e de saúde;
- A psicologia na justiça e no comportamento desviante.

Os autores de artigos incluídos na revista são profissionais e investigadores na área da Educação. Se pretende enviar uma proposta para publicação, consulte o *Guia para o Autor* com todas as informações úteis de acordo com os critérios de seleção.

Política de copyright

Se a proposta for aceite, o autor de correspondência deverá declarar, por escrito, que autoriza a publicação do seu artigo na *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, em regime de exclusividade, i. e., aceitará a política de *copyright* em vigor na revista. A propriedade dos artigos passará, após a sua publicação, a pertencer à Universidade Católica Portuguesa. Os artigos publicados são da responsabilidade dos respetivos autores. Qualquer reprodução integral ou parcial dos artigos (excluindo-se citações breves) apenas pode ser efetuada após autorização escrita do Diretor.

Processo de submissão e seleção de propostas

No caso de trabalhos referentes a provas de mestrado ou doutoramento, deverão ser identificados como tal e indicar o projecto em que se enquadram, explicitando a respetiva inserção institucional e apoios recebidos para a sua realização.

Toda a evolução e mudança de estado da proposta, ao longo do processo de seleção e revisão, são notificadas ao autor de correspondência através de correio electrónico. Qualquer sugestão de alteração de texto proposta pelos revisores será submetida, também, à consideração do autor.

Antes de submeter a proposta, utilize a *Checklist para os Autores*. As propostas submetidas e aceites são editadas devido ao tamanho e à clareza da informação apresentada. A notificação do documento corrigido (*proofs*) é enviada diretamente para cada autor e este tem acesso ao documento antes de ser publicado. Se o autor omitir o seu parecer, a publicação será de acordo com a versão corrigida.

A edição de quadros e figuras é a preto e branco.

Processo de avaliação por pares

As propostas submetidas passam pelo processo de revisão de, pelo menos, três revisores, em moldes de anonimato. A decisão final de aceitação ou rejeição da proposta é do Diretor.

