

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

NÚMERO
ESPECIAL

2020

REVISTA
PORTUGUESA
DE

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA **PORTO**

n.º especial

(ano XX)

REVISTA PORTUGUESA DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

Estatuto editorial

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.

Explicita o ponto 1 do art. 17.º da Lei n.º 2/99, de 13 de janeiro:

https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/196218/details/normal?p_p_auth=ZDqi8kLp

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.

Propriedade

Universidade Católica Portuguesa

Sede: Palma de Cima | 1649-023 Lisboa | Portugal

NIF: 501 082 522

Foto da capa

Carmo Blue

Edição/Redação

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto

Universidade Católica Editora, S.A.

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

Tel.: +351 226 196 200

Depósito legal

209818/04

ISSN	<i>online</i> : 2186-4614
Registo ERC	125668
Contactos	Universidade Católica Portuguesa – Porto (<i>Campus Foz</i>) Rua Diogo Botelho, 1327 4169-005 Porto Portugal Tel.: 00 351 22 619 62 00 Fax: 00 351 22 619 62 91
<i>Conselho de Edição/ Editorial Board</i>	<i>Diretor/ Editor-in-Chief</i> : Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa (PT) jazevedo@porto.ucp.pt <i>Assessor de edição/Editorial Advisor</i> : Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) cpalmeirao@porto.ucp.pt
<i>Conselho Assessor/ Advisory Council</i>	Ana Maria Cardoso Pires Correia, University of Saint Joseph (MAC) Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT) Joaquim Machado de Araújo, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Afonso Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Joaquim Matias Alves, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Lagarto, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Pedro Amorim, Universidade do Porto (PT) Luísa Mota Ribeiro, Universidade Católica Portuguesa (PT) Maria do Céu Roldão, Universidade Católica Portuguesa (PT) Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
<i>Comité Científico/ Scientific Committee</i>	Alejandro Tiana Ferrer, Diretor Revista Ibero Americana de Educação (SP) Angel García del Dujo, Universidade Salamanca (SP) Antonio Bolívar Botía, Universidade Granada (SP) Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) Giuseppe Tognon, Università di Roma – LUMSA (IT) Glória Ramalho, Instituto Superior Psicologia Aplicada (PT) Isabel Menezes, Universidade do Porto (PT) Isabel Muñoz San Roque, Universidad Comillas (SP) João Amado, Universidade de Coimbra (PT) João Formosinho, Universidade do Minho (PT) Joaquim Coimbra, Universidade do Porto (PT)

Jorge Arroiteia, Universidade de Aveiro (PT)
José Augusto Pacheco – Universidade do Minho (PT)
José Cortes Verdasca, Universidade de Évora (PT)
Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas (SP)
Luís Miguel Sebastião, Universidade de Évora (SP)
Manuel Braga da Cruz, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Maria Cecília Sanchez Teixeira, Universidade de São Paulo (BR)
Maria Suzana Menin, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BR)
Marian Nowak, John Paul II Catholic University of Lublin – Polónia (PL)
Marli André, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BR)
Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
Miguel Santos Guerra, Universidade Málaga (SP)
Pina Del Core, Pontificia Facoltà di Scienze dell’Educazione Auxilium (IT)
Roberto Carneiro, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Rodrigo Queiroz e Melo – Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ruben Cabral, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ségolène Le Mouillour, Université Catholique de L’Ouest (FR)
Teresa Maria Sena de Vasconcelos, Instituto Superior Polítias Lisboa (PT)
Vera Placco, Pontifícia Universidade Católica São Paulo (BR)

Toda a correspondência destinada à revista, deve ser dirigida a:

rpie@porto.ucp.pt; UCP | Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto | Portugal

ÍNDICE

Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º especial, 2020

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.nEspecial>

11 APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8498>

14 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO OLHAR DE FUTUROS PROFESSORES:
IMPLICAÇÕES DO(S) AMBIENTE(S) DE ENSINO E APRENDIZAGEM

THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP FROM THE FUTURE TEACHERS PERSPECTIVE:
IMPLICATIONS OF THE ENVIRONMENT(S) OF TEACHING AND LEARNING

Ilda Freire-Ribeiro | Elza Mesquita

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8499>

36 ALTERANDO A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA. UM CASO EM ESTUDO
CHANGING THE SCHOOL'S PEDAGOGICAL ORGANIZATION. A CASE STUDY

Paulo Gil | Joaquim Machado

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8500>

57 AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS MODERNIZADAS PELA PARQUE ESCOLAR.
ENTRE UM VOLUNTARISMO RETÓRICO E UMA MÍNGUA DE EFEITOS NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS

THE CLASSROOMS OF SCHOOLS THAT WERE MODERNIZED BY *PARQUE ESCOLAR*.
BETWEEN A RHETORICAL VOLUNTEERISM AND A SHORTAGE OF EFFECTS IN THE
EDUCATIONAL PROCESSES.

Manuel Peniche Bertão | José Matias Alves

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8501>

- 85 **AS PLATAFORMAS INFORMÁTICAS COMO INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR**
INFORMATICS PLATFORMS AS REGULATORY INSTRUMENTS IN SCHOOL ORGANIZATION AND MANAGEMENT
Ana Paula Xavier Catalão | Carlos Augusto Pires
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502>
- 111 **CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA DE AUTO E MULTIRREGULAÇÃO EDUCATIVA**
CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL AUTO AND MULTI-REGULATION SYSTEM
José Verdasca
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8503>
- 144 **CULTURAS ESCOLARES, LIDERANÇAS E RESULTADOS: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DE UM ESTUDO DE CASO DUPLO**
SCHOOL CULTURES, LEADERSHIP AND RESULTS: PRESENTATION OF RESULTS OF A DOUBLE CASE STUDY
Sílvia Amorim | Ilídia Cabral | José Matias Alves
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8504>
- 172 **AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: QUANDO AS ESCOLAS SÃO DESAFIADAS PELO GOVERNO**
AUTONOMY AND CURRICULUM FLEXIBILITY: WHEN SCHOOLS ARE CHALLENGED BY THE GOVERNMENT
Licínio C. Lima
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>

- 193 **CONCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA(S) E TEORIA(S) DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA**
PEDAGOGICAL SUPERVISION CONCEPTS: PRACTICE(S) AND THEORY(IES) OF A PUBLIC INSTITUTION
Cristina Paula Garcia Ferreira Pinto | Daniela Gonçalves
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8506>
- 215 **FUNDAMENTALISMO, COMPLEXIDADE E INCLUSÃO. CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
FUNDAMENTALISM, COMPLEXITY AND INCLUSION. CONTRIBUTION FOR NA INCLUSIVE EDUCATION
David Rodrigues
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- 228 **LOS DIRECTIVOS COMO PROMOTORES DE LA MEJORA EDUCATIVA**
MANAGERS AS PROMOTERS OF EDUCATIONAL IMPROVEMENT
Joaquín Gairín Sallán
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- 257 **CASO ESCO TURISMO | PROJETOS INTEGRADORES & INTERNACIONAIS**
FORMAR PROFISSIONAIS E CIDADÃOS, MELHORAR O ACESSO ÀS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E FOMENTAR O GOSTO PELO SABER FORA DOS MUROS DA ESCOLA
ESCO TOURISM CASE | INTERNATIONAL & INTEGRATING PROJECTS
TRAIN PROFESSIONALS AND CITIZENS, IMPROVE ACCESS TO LEARNING OPPORTUNITIES AND FOSTER A TASTE FOR ACTIVITIES OUTSIDE OF SCHOOL
Luísa Orvalho | Júlia Alfaiate | Marta Garcia de Matos
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8509>

APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo¹

Segundo uma das definições mais recorrentes, o clima escolar “é o conjunto das características psicossociais de uma escola, determinadas pelos fatores ou elementos estruturais, pessoais e funcionais da instituição que, integrados num processo dinâmico específico, conferem um peculiar estilo a essa escola, condicionante, por sua vez, dos distintos processos educativos” (Cere, 1993, p. 30).

Clima escolar refere-se também “à perceção que os sujeitos têm acerca das relações interpessoais que estabelecem no campo escolar (ao nível de aula e de escola) e o contexto no qual se dão estas interações” (Cornejo & Redondo, 2001, p. 6). Uma escola com um bom clima escolar será aquela onde existe participação ativa de todos os intervenientes – a começar pelos alunos, professores e pais –, onde se cultiva uma boa comunicação, onde as relações se baseiam no respeito mútuo e existe um clima aberto e de confiança, onde existem relações de colaboração e de proximidade – seja dentro da escola, seja entre esta e a comunidade envolvente –, onde se cultivam boas relações entre professores e alunos, entre alunos, entre professores e entre professores e pais, onde há motivação permanente para se ensinar melhor e se aprender mais, onde existe

¹ Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. Portugal. jazevedo@porto.ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-4986-7153>

um ambiente alegre, positivo e de motivação e esperança e onde existe uma liderança que incentiva em permanência o foco em torno destas coordenadas.

Este número da nossa *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* dedica a maioria dos artigos à reflexão acerca dos “ambientes de aprendizagem” e à sua melhoria permanente, sob o signo de uma escola democrática e justa, aberta a todos e promotora da aprendizagem e do desenvolvimento de cada uma e de cada um dos cidadãos.

Por um lado, contamos com vários artigos sobre estes ambientes de aprendizagem, sobre os modelos de organização pedagógica da escola, sobre o modo como as plataformas informáticas condicionam este modelo de organização, direção e gestão das escolas e ainda sobre o modo como os investimentos realizados em novas infraestruturas escolares e novos equipamentos condicionam a evolução do modelo educativo escolar.

Acresce ainda uma análise do desempenho de turmas como elemento crucial para o desenvolvimento de um sistema de auto e multirregulação educacional e, no limite, para o desempenho escolar. A análise propõe passar o foco para a turma e para as dinâmicas pedagógicas, metodológicas e processos de trabalho, para critérios organizacionais, de constituição de grupos e de distribuição de recursos docentes, paradocentes e outros, para as práticas curriculares e os critérios avaliativos.

Estas perspetivas de análise são completadas com mais dois artigos sobre o papel das lideranças escolares, onde se assinala que o clima de diálogo, de debate pedagógico e de cooperação entre professores, bem como o sentido de pertença, implicação e proximidade entre os docentes influenciam fortemente o sucesso escolar; o mesmo ocorre quando as lideranças incentivam e praticam o trabalho colaborativo e maximizam a vinculação entre o desenvolvimento pessoal, profissional, institucional e social.

O presente número da RPIE prossegue com dois artigos mais reflexivos em torno de duas temáticas centrais da atualidade: o projeto político da “autonomia e flexibilidade curricular” e a reformulação da política de “educação inclusiva”. Finalmente, este

número encerra com um par de trabalhos que propõem duas análises específicas, uma sobre as conceções acerca da supervisão pedagógica e outra sobre os projetos integradores e multidisciplinares no ensino profissional.

Mais um passo é dado neste lento e persistente trabalho de refletir sobre a renovação da educação e da escola, assente numa contínua investigação no terreno, tendo em vista fortalecer os caminhos que nos conduzem a essa escola democrática, justa e promotora da autenticidade e liberdade de cada pessoa.

Referências bibliográficas

Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo*”. *Documento de estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura/Gobierno Vasco.

Cornejo, R., & Redondo, M. J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima Década*. Vol. 15. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362001000200002>

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO OLHAR DE FUTUROS
PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DO(S) AMBIENTE(S) DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

**THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP FROM THE FUTURE TEACHERS
PERSPECTIVE: IMPLICATIONS OF THE ENVIRONMENT(S) OF TEACHING
AND LEARNING**

Ilda Freire-Ribeiro¹ | Elza Mesquita²

Resumo

O ambiente de aprendizagem expressa claramente as intenções do professor que, recorrendo à planificação, concebe e desenvolve o currículo e circunscreve as atividades, com o objetivo de facilitar às crianças a construção de novas aprendizagens. O ambiente envolve amplas dimensões (temporal, espacial, relacional, de recursos e estratégias) que, no seu conjunto, poderão contribuir para tornar o espaço educativo mais apelativo e facilitador de motivação e participação. O estudo apresentado envolveu oito estudantes do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), de uma Escola Superior de Educação

¹ Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. Portugal. ilda@ipb.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-1033-8614>

² Instituto Politécnico de Bragança. Centro de Investigação em Educação Básica, Portugal. elza@ipb.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>

do Nordeste de Portugal. Teve como principal objetivo perceber a importância que os estudantes (futuros professores) atribuem ao ambiente de aprendizagem e a influência que este pode ter, quer na fomentação disciplinar, quer na construção de uma relação pedagógica positiva, participante e cúmplice. A recolha de informação assentou na técnica do inquérito, através da aplicação de um questionário com questões abertas. O estudo seguiu o paradigma de investigação qualitativa e análise de conteúdo dos dados. Salienta-se que estes estudantes valorizam ambientes de aprendizagem inovadores e significativos, procurando estimular comportamentos positivos através de uma boa gestão da relação pedagógica.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem; Perceções dos futuros professores do 1.º CEB; Relação pedagógica; Prática pedagógica.

Abstract

The learning environment clearly expresses the intentions of the teacher who, using planning, conceives and develops the curriculum and circumscribes activities, with the aim of facilitating the construction of new learning by children. The environment involves wide dimensions (temporal, spatial, relational, resources and strategies) that, taken as a whole, can contribute to making the educational space more appealing and facilitating motivation and participation. The present study involved 8 students of the 2nd year of the Master's course in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), from a Higher School of Education in the Northeast of Portugal. Its aim was to understand the importance that students (future teachers) attach to the learning environment and the influence that it may have, both in disciplinary promotion and in the construction of a positive, participatory and complicit pedagogical relationship. The collection of information was based on the survey technique, through the application of a questionnaire with open questions. The study followed the paradigm of qualitative research and data content analysis. It should be noted that these students value innovative and significant learning environments,

seeking to stimulate positive behaviours through a good management of the pedagogical relationship.

Keywords: Learning environments; Perceptions of future teachers of the 1st CEB; Pedagogical relationship; Pedagogical practice.

1. Introdução

Cada instituição, cada escola tem um ambiente único, uma personalidade particular que facilmente é entendida por quem a frequenta. O ambiente e a “cultura da escola” (Amado & Freire, 2009, p. 11) determinam, em certa medida, o tipo de comportamentos e de interações que se desenvolvem no seu interior. A existência de um ambiente em que se vivencia a competição, a rivalidade e o desencontro, em vez de valores como a amizade e a cooperação, estará mais propícia à existência de momentos de ameaça, de confronto, de indisciplina.

As regras de funcionamento e de convivência estão intrinsecamente relacionadas com o ambiente da sala de aula, assim como o desvio à norma e a fuga ao que está estipulado. No dia a dia da escola ouve-se, constantemente, falar de situações disruptivas cujas causas são consequência de múltiplos fatores, nomeadamente individuais, sociais, psicológicos, comunicacionais e motivacionais.

Geralmente as situações disruptivas estão associadas à gestão de sala de aula e ao processo de aprendizagem, nomeadamente com as práticas letivas (Amado, 2000; Estrela, 2002; Amado & Freire, 2013). Nesta perspetiva o professor e a forma como constrói o ambiente de sala de aula tornam-se a pedra angular deste processo. A ideia de um professor ancorado a práticas mais tradicionais não se compadece com a escola atual, que se quer dinâmica, com crianças ativas e participativas. Para lecionar os conteúdos programáticos e ter o êxito pretendido, o professor terá de (re)organizar a sua sala de aula e as suas atividades com a intenção de responder às particularidades de

todos os estudantes (Amado & Freire, 2009). Desta forma, compete ao professor a adoção de práticas holísticas e inovadoras que fomentem atitudes mais positivas e o gosto pela aprendizagem, na procura constante de um ambiente agradável, socializador e estimulante.

Um professor deverá estar preparado para assumir o compromisso de promover um dos princípios identificados pela UNESCO como grande desafio para o século XXI: “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (Delors et al., 2005, p. 96). Sem dúvida que esta aprendizagem se revela ser um grande desafio da educação, ao qual a formação inicial de professores não pode ficar alheia.

Corroboram-se as palavras de Ribeiro (2016), quando salienta que a formação inicial de professores se constitui

como uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porque não só promove e possibilita a construção do conhecimento profissional, mas também favorece o desenvolvimento de capacidades, disposições e atitudes com o objetivo de preparar os formandos para a realização eficaz, da sua ação educativa em sala de aula. (p. 1)

E é neste contexto que tecemos a nossa pesquisa, com a qual pretendemos perceber a importância que os estudantes (futuros professores) atribuem ao ambiente de aprendizagem e a influência que o mesmo poderá ter, quer na fomentação disciplinar quer na construção de uma relação pedagógica mais positiva (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2019). A formação inicial de professores deve ajudar os futuros professores a desconstruir o dogmatismo do que é ensinar e aprender no século XXI, uma vez que, esvanecer a curiosidade ou o espírito crítico de uma criança, em vez de os desenvolver, é enfraquecer a(s) sua(s) forma(s) de construir conhecimentos (Delors et al., 2005).

2. Ambiente(s) de aprendizagem: o clima na sala de aula

A sala de aula deve ser um espaço único, particular e plural, um lugar onde se cruzam necessidades, aspirações e interesses. Em cada sala de aula o clima, ou ambiente educativo, que se faz sentir interfere na aprendizagem (Lemos, 2018). Num ambiente salutar, a aprendizagem será de maior sucesso, pois podem ser expressos sentimentos e necessidades, sem recurso à formalidade ou à força (Curwin, Mendler, & Mendler 2008), e as regras estão alicerçadas em valores em que as crianças se reveem, motivando-as a segui-las.

A construção de um ambiente relacional positivo está diretamente implicada com a afetividade, a compreensão e a interação, mas também com a definição de regras, não impostas, mas discutidas e decididas por todos, quer por crianças, quer por professores (Estrela, 2002). A clareza das regras, a sua justeza, adequação e funcionalidade são aspetos que distinguem as escolas onde se vive um ambiente social e de trabalho positivos. O estabelecimento e a monitorização das regras são fundamentais para a gestão da aula. Portanto, a relevância que se atribui, ou não, às regras pode ser determinante para que o processo de ensino e aprendizagem se desenrole com a eficácia e a normalidade desejadas (Amado & Freire, 2009, 2013). Neste sentido, importa, no processo de elaboração e negociação das regras, procurar envolver as crianças para que as compreendam e as aceitem (Estrela, 2002). No entanto, o estabelecimento de regras e a obtenção de consenso sobre o que foi determinado não são uma tarefa fácil, talvez pela diferença de perspetivas que o acordo das mesmas pode ter ou não. Sobre esta matéria, Amado e Freire (2009) são de opinião de que em relação “às exigências e ao objeto das regras”, estas são muitas vezes tidas “como anacrónicas, extemporâneas, descabidas ou, até mesmo, impossíveis de cumprir” (p. 17). Porém, é amplamente reconhecido que ter regras bem definidas é situação *sine qua non* para obter melhores resultados e alcançar os objetivos desejados (Amado & Freire, 2013, 2009; Estrela, 2002; Amado, 2000). Além disso, “um pequeno conjunto de regras ajuda

[a criança] a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si [mesma] como propósitos e objetivos a alcançar” (Amado, 2000, p. 12).

Uma sala de aula com um clima dito “saudável” poderá proporcionar um ambiente mais positivo, promotor do sucesso educativo e favorecedor de uma aprendizagem mais ativa, significativa e socializadora, o que estimula o envolvimento das crianças nas atividades de aprendizagem. Uma criança motivada e interessada está, certamente, mais serena e satisfeita, contribuindo para um ambiente onde não é necessário recorrer à punição, nem ao controlo. Será uma criança com um comportamento assertivo, disciplinado e interessado. Assim, a relevância de um clima positivo de escola poderá contribuir para a redução de problemas ao nível do comportamento.

Segundo Stall (1991, cit. por Morgado, 2003), numa sala de aula com um bom clima social observam-se: (i) padrões elevados de comunicação entre as crianças e entre as crianças e o professor; (ii) elogios e reforços; e (iii) atitudes e expectativas positivas relativamente às crianças, bem como interesse por elas enquanto pessoas. Assim sendo, promover um clima de sala de aula positivo poderá ser sinónimo de promover a confiança das crianças na sua aprendizagem e desenvolver as suas capacidades e competências.

3. A relação pedagógica professor-criança

A relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, e segundo Estrela (2002), consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “ato pedagógico” (num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-criança-turma (agentes bem determinados) (p. 36). São relações transversais que dizem respeito ao perfil humano do professor e às suas atitudes decorrentes dos seus valores cívicos e éticos. Vão muito além do ensinar. Posicionam-se na dimensão do saber ser. Contudo, esta competência “não pode ser comparada a um ato de enunciação” e “não pode ser cumprida sem referência ao sujeito que a emite nem no contexto na qual se situa” (Mesquita, 2015, p. 295).

A forma como se processa a supervisão, ao longo da formação inicial, sobretudo em situação de estágio em contexto, também interfere no fortalecimento da competência relacional dos formandos, “com vista à assunção de uma atitude preventiva e pró-ativa face à indisciplina” (Ribeiro, 2016, p. 105), por exemplo. Temos, pois, consciência de que “a partir da reflexão das práticas reais o profissional, em função do trabalho de abstração e concetualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas” (Mesquita, 2015, p. 295).

O clima vivido e experienciado na sala de aula deve-se essencialmente às interações do professor e das crianças. No entanto, sabemos que são relações pautadas pela sua assimetria, uma vez que dependem, em grande parte, das ações do docente e não tanto das ações das crianças. Todavia, Silva e Neves (2006) alertam no sentido de reconhecermos que “nenhum ator [envolvido no processo de ensino e aprendizagem] está completamente desprovido de poder” (p. 11), e acrescentam que as crianças também “dispõem de uma pequena parcela de poder, embora esta seja, sobretudo, de natureza informal, já que se trata de um poder que não é legitimado nem pela instituição-escola, nem pela sociedade” (p. 11). Desta forma, e através deste poder informal, que é um “poder de grupo” (Silva & Neves, 2006, p. 11), quanto maior for o número de crianças envolvidas num dado incidente crítico, mais reduzidas serão as assimetrias criadas pelas relações de poder entre o professor e a criança. Logo, o papel do professor será determinante, pelo que será imprescindível agir de forma a proporcionar um clima positivo.

A dimensão relacional encaixa-se na forma como o professor gere o poder dentro da sala de aula e a capacidade de comunicar uma imagem de justiça e de compreensão na relação com todas as crianças (Amado & Freire, 2009). Ora, situações disruptivas podem ocorrer quando não existe uma gestão equilibrada. Esta gestão, que se traduz “numa complexa combinação de estratégias usadas pelo professor, na tentativa de fazer passar uma determinada imagem de si mesmo” (Amado & Freire, 2009, p. 40), assenta, segundo os autores, em quatro aspetos: o autoritarismo, a permissividade, a indiferença

e a assertividade. Todo este processo se complexifica quando falamos de professores estagiários, uma vez que são confrontados com uma forma-de-pensar e um ter-de-agir contraditórios, entrando em choque os ideais concebidos e a realidade vivenciada efetivamente no dia a dia num contexto de estágio (Ribeiro, 2016; Mesquita & Roldão, 2019a, 2019b).

Se por um lado as crianças esperam que os professores manifestem a sua autoridade e poder, por outro, o autoritarismo, caracterizado por um grande distanciamento afetivo, é visto de um modo negativo. Embora, inicialmente, este possa criar condições para a disciplina, pelo medo que cria nas crianças, acabará por se transformar numa série de desvios. Para Amado e Freire (2009), pior que o autoritarismo é a permissividade, pois, sendo um impedimento à aprendizagem, dá lugar a situações de descontrolo na aula. A indiferença é uma “característica de professores perfeitamente desmotivados [...] que procuram não ser incomodados” (p. 39) e perpetuar formas de “dar” aulas em que pouco se aprende. Do ponto de vista positivo, a assertividade é uma característica do professor que respeita as crianças e se faz respeitar e com o qual se pode ter uma conversa sobre temas alheios à disciplina, mas do interesse da criança.

Criar e manter uma boa relação entre o professor e a criança contribui para um clima de aula positivo. Contribui também para que a criança goste de estar na sala de aula e ganhe gosto pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela escola. Como tal, quanto melhor a relação interpessoal do professor, maior será o empenho, o envolvimento e a participação das crianças na sala de aula.

4. Opções metodológicas

Optou-se por uma metodologia qualitativa recorrendo ao inquérito por questionário, com questões abertas, a um grupo de 8 (oito) estudantes (quatro pares pedagógicos) da formação inicial de professores, que se encontravam a terminar o mestrado profissionalizante para o ensino em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, numa Escola Superior de Educação do Nordeste de Portugal. A

impossibilidade de trabalhar com todos os futuros professores da instituição de ensino superior levou-nos a selecionar os que estavam mais próximos, ou seja, aqueles com os quais desenvolvíamos trabalho docente, nomeadamente de supervisão e acompanhamento das práticas no contexto do 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido salvaguardamos que o estudo surge confinado à Prática de Ensino Supervisionada (PES) vivenciada no mesmo âmbito, uma vez que anteriormente os futuros professores já tinham tido a oportunidade de realizar a sua prática em creches e estabelecimentos de educação pré-escolar, no contexto do Mestrado profissionalizante para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia qualitativa, de acordo com Sousa (2005), procura “compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31). Neste sentido, seguimos esta linha investigativa, com o intuito de valorizar a forma de pensar dos futuros professores face ao ambiente educativo inerente à PES.

A ideia de conceber questões abertas prendeu-se com o facto de querermos conhecer opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas dos estudantes (futuros professores) inquiridos.

O inquérito por questionário contemplava cinco dimensões, cada uma delas com questões orientadoras, tal como se indica no quadro seguinte:

Quadro 1. Dimensões e questões orientadoras do inquérito por questionário

Dimensões	Questões orientadoras
1. Posicione-se face às crianças e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o tipo de atividades que as crianças gostavam mais de realizar? E qual o tipo de atividades que não gostavam? • Existiam crianças que se evidenciaram? Em que aspetos? Como reagiam as outras crianças? • As crianças tinham voz? Era-lhes permitido gerir algum tipo de aprendizagem? De que forma? • Pensa ter desenvolvido uma pedagogia ativa?

	<ul style="list-style-type: none"> • Como era gerida a participação da criança?
--	--

2. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (contexto) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • Como se encontrava organizado o espaço? O mobiliário do espaço podia ser deslocado? Teve a possibilidade de fazer alterações? Se sim, como e com que frequência o fazia? • Que interações se criavam no espaço sala de aula? • Considerou que a sala era espaçosa ou limitada para o número de crianças? Em que condições se encontrava? • Todas as crianças se dedicavam à mesma atividade em simultâneo? • As crianças ofereciam-se voluntariamente para dar respostas nas discussões? • A dinâmica do grupo otimizou a cooperação e/ou a competição?
---	--

3. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (relação professor(a)/crianças) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • Que atividades em grupo proporcionou às crianças? • Como eram divididas as tarefas? • O que determinava o ritmo das atividades em grupo? • Quais eram as crianças que tinham mais contacto com o/a professor/a? E as que tinham menos contacto?
--	--

4. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (disciplina e controlo) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças podiam escolher o espaço onde pretendiam realizar a atividade? • Até que ponto se sentia a autoridade no dia a dia na escola? • Que tipo(s) de restrições colocava às crianças? • Como controlava o grupo de crianças?
--	---

5. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (recursos didáticos utilizados) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • Recorreu a materiais didáticos, para além do manual escolar, com frequência? Que tipo de materiais utilizou e com que intencionalidade o fez? Anote apenas um ou dois exemplos. • Como reagiam as crianças à utilização do manual escolar? (Se aplicado) • Como reagiam as crianças perante a utilização de outro tipo de material didático? (Se aplicado) • Fez uso do quadro interativo, de textos, de livros de literatura para a infância, equipamentos, recursos audiovisuais, etc.?
--	--

No final do questionário foi ainda solicitado aos futuros professores o seguinte: “Faça uma reflexão sobre as suas aulas, tendo em conta as tendências metodológicas do/a professor/a (se os métodos, técnicas e outros procedimentos do/a professor/a no trabalho com os conteúdos se situavam dentro de uma abordagem tradicional ou, pelo contrário, eram promotoras de uma abordagem mais participativa) e o desenvolvimento da aula como um todo (relato descritivo da aula, ou seja, das sequências das atividades levadas a efeito e a integração dos conteúdos curriculares das diferentes componentes do currículo)” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2019).

No âmbito deste texto surge apenas a análise que efetuamos à dimensão 4 [posicionamento dos formandos face ao ambiente de aprendizagem (disciplina e controlo)]. Os discursos foram submetidos a uma análise de conteúdo que resultou num *corpus* que a seguir iremos apresentar e examinar, de uma forma sinóptica, considerando a influência que a organização do espaço e a gestão dos comportamentos têm no ambiente de aprendizagem. Procurámos fundamentalmente a identificação de unidades de análise que dessem corpo ao propósito da investigação e, para tal, tivemos em linha de conta Bardin (2016), uma vez que nos dá uma perspetiva ampla desta técnica, que se suporta em procedimentos cuidadosos e sofisticados e nos ajuda a tomar as melhores decisões sobre a natureza dos dados analisados, em relação aos propósitos do que pretendíamos investigar. No processo de análise os oito textos foram codificados e organizados considerando as categorias indicadas, embora, na apresentação, análise e discussão dos resultados, tenhamos optado por discutir os discursos no coletivo, no individual ou mesmo enquanto pares pedagógicos, procurando a recursividade nas respostas dos inquiridos e os sinais de conhecimento e aprendizagem nos seus discursos.

5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

O ambiente de aprendizagem, como já vimos, depende, quase exclusivamente, do professor e da sua maneira de encarar o processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de um futuro professor é imprescindível

criar espaços, adaptando-os às necessidades e interesses do grupo, de forma a que estes sejam flexíveis, acolhedores e motivantes proporcionando-lhes [às crianças] interações diversificadas. (F2)

No respeito à escolha do espaço de ensino-aprendizagem, os testemunhos de alguns futuros professores revelam que a sala de aula era o local mais recorrente para lecionar:

este é o local mais propício para uma aprendizagem mais concentrada e aplicada. (F3)

Esta ideia de sala de aula é encarada mais como um lugar de trabalho do que como um espaço com vida, com crianças com vontade própria e formas de ser diferenciadas. Parece mostrar uma sala de aula que trabalha mais com o isolamento e para a individualidade dos sujeitos envolvidos e não para o “saber viver juntos”. Talvez seja uma ideia preconcebida por parte dos estudantes (futuros professores) e que precisa de ser (des)construída, no sentido de se percecionarem a sala de aula como mais um espaço plural, entre muitos, onde a aprendizagem acontece, valorizando tanto os espaços formais como os não formais e informais.

Da análise dos discursos pode verificar-se que as crianças, com exceção de uma turma, não tinham qualquer influência na escolha ou seleção do espaço onde a atividade acontecia, pois, tal como afirma um dos futuros professores inquiridos,

em relação ao espaço onde foram realizadas as atividades, não foi dada a possibilidade de escolha do mesmo às crianças. (F4)

Antevê-se no *corpus* discursivo e reflexivo que a escolha era da total responsabilidade da docente titular, pois “as crianças eram limitadas ao espaço que tinham” e as estagiárias não tinham “possibilidade de alterar o ambiente físico ou espaço de trabalho” (F5). Este aspeto que não ajuda muito na desconstrução do dogmatismo associado ao professor tradicional, em salas de aula convencionais (Delors *et al.*, 2005). Percebe-se a perpetuação da lógica burocrática aplicada às escolas que, com a sua estrutura-padrão, pode ser reproduzível em qualquer sala de aula desde que seja regulada pelo mesmo sistema educativo.

A pouca autonomia do professor estagiário para alterar ou sugerir mudanças no ambiente era uma situação que acabava por condicionar, constranger e, de certo modo, perpetuar o seu modo de agir e de fazer, que se espelhava na ação do(a) professor(a) cooperante. Por outro lado, o estagiário também adotava uma postura menos flexível, reconhecendo que “as crianças não tiveram oportunidade de escolher o espaço onde pretendiam realizar as atividades”, pois era ele quem “indicava quando íamos fazer uma atividade no exterior” (F3). Refletindo sobre esta postura mais rígida, este futuro professor acrescenta ainda que, neste aspeto, sentia “que o grupo foi limitado na sua escolha, pois não lhe foi dada a oportunidade”, permanecendo “a maior parte das vezes em sala de aula” (F3).

O par pedagógico, F2 e F8, com uma experiência numa sala de aula bastante organizada para um ensino cooperativo e inovador, referiu que não sentiu necessidade de sair da sala, embora o tivesse feito:

Era óbvio que com uma sala tão propícia a uma aprendizagem mais inovadora, por vezes, não era necessário sairmos daquele espaço. Contudo, salientamos que existiram algumas atividades que foram dinamizadas no exterior ou em outros locais da escola, sendo que também as crianças, relativamente às suas apresentações, dispunham a sala de forma a valorizar mais a sua exposição. (F8)

Houve ainda outros pares pedagógicos (F1 e F7; F5 e F6) que referiram a biblioteca escolar como sendo um local diferente da sala de aula, a que recorreram frequentemente. Os futuros professores, ao assumirem o estatuto de professores estagiários, conseguiram perceber o papel potenciador deste espaço no desenvolvimento de competências de literacia e, não raras vezes, planificaram atividades lúdico-pedagógicas que aconteceram na biblioteca escolar.

A falta de disciplina, associada a atividades que fogem à normalidade diária na escola, foi também apontada várias vezes nas reflexões como sendo um dos aspetos que contribuíram para a decisão de ficarem na sala de aula:

nas vezes que levei as crianças ao exterior, manifestaram, em parte, mau comportamento e [...] agitação. (F3)

Atualmente é comum ouvirmos falar de indisciplina e de dificuldades em controlar o grupo de crianças em sala de aula. Os futuros professores também se referiram a estes aspetos como “uma questão complexa”, uma vez que, na sua opinião:

há crianças [sobre as quais] os adultos não conseguem ter autoridade nenhuma e há crianças em que se verifica a sua autoridade face a um adulto; (F1)

relativamente ao controlo e gestão do grupo, demonstrou-se um processo um pouco complexo, pois algumas atividades proporcionavam maior discussão, e, como eram crianças muito participativas, era complexo gerir essas mesmas discussões. (F6)

O par pedagógico F3 e F4 refletiu sobre os comportamentos do grupo, dizendo que era uma turma particularmente difícil no que dizia respeito à falta de disciplina, e, por isso, “frequentemente requeria um grande controlo e regulação” (F4); além disso, “o grupo, ao longo do estágio, revelou ser difícil de se manter atento e controlado a nível comportamental” (F4). Segundo o mesmo elemento do par pedagógico,

era frequente [as crianças] levantarem-se para brincar com os colegas, recolher objetos caídos no chão e entregar trabalhos, o que originava complicações relativamente ao cumprimento das regras da sala de aula. (F4)

Da análise discursiva, parece-nos que este ambiente de aprendizagem, por vezes, se revelava contrário ao desejado ou, por outras palavras, “oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares” (Estrela, 2007, p. 24). Os discursos levam-nos a considerar que estes comportamentos frequentes e que perturbavam as atividades se situam no primeiro nível de indisciplina considerados por Amado e Freire (2013), que engloba as infrações às regras de trabalho e produção na aula. Ou seja, neste nível, “está posto em causa um conjunto de regras respeitantes à organização e cumprimento das tarefas” (p. 3). Os desvios ao que está estipulado referem-se essencialmente a

comportamentos considerados não adequados ao bom funcionamento da aula e que se traduzem, por exemplo, em conversas paralelas, risos, deslocações não autorizadas, falta de pontualidade, falta de material e atividades fora da tarefa prescrita.

Na verdade, as crianças não cumprem as regras que não entendem ou que não ajudaram a construir (Amado & Freire, 2013, 2009; Estrela, 2002). E, como tal, a falta de consenso e o facto de as regras poderem não ser aceites ou serem impostas pelo professor fazem com que seja mais fácil adotar atitudes disruptivas, contraditórias e constantes, que os estudantes ainda não sabem bem como controlar. Os comportamentos apontados como mais frequentes prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, perturbando o ambiente da aula, não sendo, contudo, considerados muito graves. Salientam-se, entre eles, a falta de atenção e as conversas paralelas, comportamentos que acabam por ser desagradáveis, mas apenas devido à sua persistência e frequência.

Os futuros professores questionam também a sua própria autoridade na sala de aula, afirmando mesmo um deles:

é mais complicado para um [professor] estagiário, porque, se a criança não respeita o professor titular, será que vai respeitar um estagiário? (F1)

Os inquiridos refletem também sobre o facto de as crianças obedecerem mais facilmente ao professor titular do que ao professor estagiário.

Em situações de conflito, e no que respeita à punição ou restrições que limitassem os incumprimentos, os estudantes optavam por impedir as crianças de “participar nas atividades e não serem solicitadas para responder às questões” (F4), assim como deixar apenas “responder ao questionado quem tivesse o dedo no ar” (F3); por outro lado, “quando as crianças falavam todas ao mesmo tempo e não ouviam” o que os estagiários estavam a dizer, ficavam “em silêncio por breves instantes, e em algumas situações”,

nomeadamente depois de terem chamado a atenção, ignoravam “o que a criança dizia para que as outras pudessem participar” (F6).

Salienta-se a reflexão positiva de um futuro professor:

nunca foi necessário colocar restrições, pois sempre foi possível termos tempo de trabalho e tempo lúdico. (F8)

É evidente, sobretudo nas falas de um par pedagógico (E2 e E8), a motivação existente no grupo, aspeto que contribuía para que não houvesse lugar à indisciplina. Segundo o que se expressa neste discurso, existe uma relação entre a motivação e a inexistência de comportamentos disruptivos, uma vez que a motivação das crianças poderá desencadear o sucesso educativo e potenciar comportamentos saudáveis.

Os futuros professores refletem, mais uma vez, sobre a sua situação de estagiários sublinhando, por exemplo, o seguinte:

como estagiária, não podia colocar muitas restrições, mas ao longo do tempo consegui que as crianças estivessem mais concentradas e que estivessem com mais atenção ao seu comportamento para que houvesse um bom ambiente de aprendizagem. (F5)

Discorre também de alguns discursos uma efetiva preocupação em proporcionar um ambiente positivo e refletir conjuntamente sobre comportamentos, de modo a diminuir situações arbitrárias e motivar o grupo para as aprendizagens, pois

embora as crianças tivessem sido chamadas à atenção, estas restrições não foram colocadas em prática, visto que se revelou fundamental a participação de todas, favorecendo assim as suas aprendizagens. (F4)

Na tentativa de procurar soluções para algumas situações de desvio e de alguma perturbação da dinâmica da aula, um estudante afirmou claramente:

a verdade é que nunca houve uma situação de extremos em que fosse necessário intervir de forma mais drástica, e, por isso, no dia a dia ia controlando o grupo através da fala e de os fazer colocarem-se no papel do outro, pois, se queremos que nos escutem, temos de ser capazes de escutar e respeitar as opiniões dos outros. (F1)

Ainda sobre esta matéria, alguns futuros professores (F3, F4, F5 e F8) disseram ter recorrido à variação do tom de voz (falando mais baixo) para manter a turma mais calma e focada ou até mesmo à música:

muitas das vezes, quando sentia que ninguém me ouvia devido às conversas paralelas da turma, cantava uma canção e de facto ajudava a que o ambiente ficasse mais calmo, porque eles também começavam a cantar e gerava-se harmonia. (F3)

A motivação da própria criança para as aprendizagens foi também considerada pelos futuros professores como uma forma de contrariar situações menos próprias, pois assim, quando “a forma de abordagem fosse diferente, ou seja, mais lúdica com materiais e espaços diferentes, as crianças mostravam uma maior motivação pela participação nas atividades” (F2):

todas as crianças têm diferentes maneiras de lidar com diferentes situações, por isso é importante criar um clima individual para que elas se sintam bem, com motivação para aprender. (F2)

Um aspeto que importa ainda sublinhar é a ideia de dar voz à criança, procurando os futuros professores formas de superação de conflitos e de controlo dos comportamentos sem necessidade de recorrer à punição. Ou seja, os inquiridos referiram que, em alguns momentos, através do diálogo e da reflexão conjunta,

[dava-se] oportunidade às crianças de serem elas próprias a perceberem que naquele momento a atitude não estaria a ser a mais correta. (F8)

O facto de se estimularem comportamentos considerados mais adequados, tal como assume este futuro professor, ajuda a capacitar/persuadir as crianças a pensarem sobre estes comportamentos e a adotarem-nos.

6. Considerações finais

O ambiente de aprendizagem, mais propriamente a relação existente entre os membros que se englobam no processo de ensino-aprendizagem, é determinante para o sucesso educativo. Verificamos que um ambiente hostil no qual a indisciplina ocupa lugar de destaque é pouco favorável ao bom desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e, por conseguinte, à condução de uma boa aprendizagem. Também são de salientar os discursos que evidenciam mudanças no ensinar e no aprender, em consequência da transformação das salas de aula convencionais em ambientes de aprendizagem que promovam a cooperação e, consequentemente, as relações interpessoais positivas. Este aspeto é assumido e salvaguardado positivamente apenas por um par pedagógico dos futuros professores inquiridos.

Dos discursos analisados sobressai também a ideia de que os estudantes (futuros professores) se preocupam com o ambiente relacional, procurando estabelecer relações positivas com todas as crianças que as conduzam ao sucesso educativo, tal como referem Curwin, Mendler e Mendler (2008): “building relationships is the golden key to success with all students” (p. 62).

Quatro aspetos parecem merecer uma maior atenção na análise dos discursos: (i) o controlo dos comportamentos como preocupação dominante, a evidenciar que a indisciplina ainda é um dos problemas com que os professores se confrontam em sala de aula; (ii) a difícil gestão dos comportamentos que envolve controlo e, por vezes, punição (embora os estudantes não se sintam com autoridade para o fazerem); (iii) a estimulação de comportamentos positivos através de uma boa gestão da relação pedagógica; e (iv) a constante motivação das crianças alcançada através de estratégias diferenciadas e práticas inovadoras.

Segundo Silva e Neves (2006), a resolução acertada de problemas de indisciplina contribui para a qualidade do sistema educativo e, como tal, constitui um desafio para qualquer professor (em formação ou de carreira), que enriquecerá certamente o desenvolvimento da sua prática.

Sublinha-se que a formação inicial deve incidir sobre aspetos como o ambiente educativo, particularmente sobre as relações educativas e os processos que lhe são inerentes, por forma a contribuir para que os futuros professores possam enfrentar, de modo mais eficaz, as situações disruptivas que ocorrem diariamente na sua prática profissional.

7. Referências

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

- Amado, J., & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Delors, J., et al. (2005). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação* (9.ª ed.) Porto: Edições Asa.
- Curwin, R., L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with Dignity: New challenges, new solutions*. Virginia: ASCD Member Book.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2019). Ambiente(s) de ensino e aprendizagem: A perceção dos futuros professores. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. Matias Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: Atas do III Seminário Internacional* (pp. 93-104). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa-Porto.
- Lemos, P. (2018). (Des)Encontros com a indisciplina. *Revista de Educação. Geográfica | UP*, n.º 3, 7-38.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In Fundação Francisco Manuel Fernandes (ed.), *Indisciplina na escola* (pp. 39-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: O lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In J. D. Justino (dir.) & M. Miguéns (coord.), *Formação inicial de professores* (pp. 292-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019a). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 13-39). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019b). Influência(s) da supervisão pedagógica nas práticas de ensino dos futuros professores. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. Matias Alves & M. C. Roldão (orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: Atas do III Seminário Internacional* (pp. 559-577). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia

– Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa-Porto.

Morgado, J. (2003). Qualidade, inclusão e diferenciação. *Colecção Teses/11*. Lisboa: Edições I.S.P.A.

Ribeiro, M. C. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: Um estudo com professores-estagiários, no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento não publicada). Acedido em <http://hdl.handle.net/10451/23632>.

Silva, P., & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19 n.º 1, 5-41. Acedido em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf>.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

ALTERANDO A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA. UM CASO EM ESTUDO

CHANGING THE SCHOOL'S PEDAGOGICAL ORGANIZATION. A CASE STUDY

Paulo Gil¹ | Joaquim Machado²

Resumo

O tradicional modelo de organização pedagógica da escola mostra-se inadequado à diversidade de públicos que ela acolhe e às novas missões que lhe são atribuídas. A procura de uma solução pressupõe o foco nas questões de organização e gestão contextualizadas. Este artigo dá a conhecer uma investigação realizada numa escola pública, integrada no programa TEIP3 e com contrato de autonomia, cujo objetivo é compreender e refletir como é que essa escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos. O estudo realizado é de carácter qualitativo e a metodologia adotada insere-se no paradigma interpretativo, estruturando-se num estudo de caso. A

¹ Autor de correspondência. Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Penafiel, Portugal. pbastosgil@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4064-2214>

² Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-1875-9640>

análise dos dados recolhidos junto dos gestores pedagógicos e dos alunos evidencia os impactos do novo redesenho da gestão pedagógica e curricular no trabalho docente e nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Sucesso escolar; Direção de turma; Organização pedagógica; Grupo flexível de aprendizagem.

Abstract

The traditional model of pedagogical organization of the school is inadequate to the diversity of publics that it receives and to the new missions assigned to it. The search for a solution presupposes a focus on contextualized organization and management issues. This article aims to make known a research carried out in a public school, integrated in the TEIP3 program and with autonomy contract, whose purpose is to understand and reflect how this school is organized to promote the school success of its students. The study is qualitative and the methodology adopted is part of the interpretative paradigm, structured in a case study. The analysis of the data collected from the pedagogical managers and the students shows the impacts of the new redesign of the pedagogical and curricular management in the teaching work and in the students learning.

Keywords: School success; Classroom management; Pedagogical organization; Flexible grouping.

1. Introdução

Este artigo apresenta um estudo de um projeto desenvolvido numa escola pública portuguesa a partir do ano letivo de 2014-2015 e ainda em curso em 2019. A motivação para o desenvolvimento deste estudo advém do interesse crescente em criar na escola

outros tempos, espaços, grupos e equipas que potenciem novas formas de aprendizagem.

O estudo decorre numa escola que estabeleceu um “contrato de autonomia” com o Ministério da Educação e, no âmbito do programa TEIP3, definiu um projeto de intervenção com vista à promoção do sucesso escolar. O objetivo do estudo é compreender o modo como foi operacionalizado o projeto, perceber o papel dos diferentes atores nele envolvidos e identificar mudanças induzidas pelo modelo organizativo implementado. Nesta comunicação, descrevemos os pressupostos que estão na génese do projeto, identificamos os diferentes dispositivos implementados na escola e as estratégias utilizadas com vista a compreender a forma como a escola se reestrutura para melhorar a qualidade do serviço educativo, sem esquecer constrangimentos e oportunidades percebidos pelos diferentes atores envolvidos no projeto de reestruturação da organização pedagógica.

2. Em busca de uma organização alternativa do processo de ensino e aprendizagem

A organização escolar tem de dar resposta a questões mais complexas que ultrapassam a transmissão de conhecimentos e a socialização de crianças e jovens (Lima, 2005). Referindo-se às finalidades da escola, Formosinho (1980) acrescenta o cariz produtivo, personalizador e igualizante e, no que diz respeito às funções, além do carácter instrutivo (transmissão e produção do conhecimento), acrescenta as funções seletiva, de custódia, de facilitação, de certificação académica e de substituição da família.

No entanto, o desempenho da missão educadora por parte do Estado tem sido regido por um único modo de assegurar a universalidade da educação: uma «pedagogia ótima» e um currículo escolar definido centralmente numa perspetiva homogeneizante e fragmentado em distintas disciplinas, com regras superiormente definidas (Machado & Formosinho, 2012, p. 33). E, para atender à cada vez maior heterogeneidade do seu público, com diversas culturas, desigualdades sociais e necessidades educativas especiais, a escola introduziu mudanças (adaptações curriculares, diversificação

curricular, programas especiais). Contudo, é necessário que proceda a mudanças na estrutura organizativa, uma vez que o desenvolvimento curricular não é independente dos contextos organizativos, não bastando por isso declarar que um currículo é aberto e flexível, quando não se criam condições de cultura de escola e de mudança organizativa.

Para introduzir mudanças organizativas que alterem a gramática escolar dominante com o objetivo de promover níveis mais elevados de êxito educativo, é necessário «organizar a escola de modo que proporcione uma resposta alternativa eficaz, proporcionando uma escola mais equitativa ou com uma progressiva igualdade de oportunidades de êxito» (Bolívar, 2016, p. 10). Assim, «redesenhar os lugares de trabalho, *(re)culturizar* as escolas e decidir alterar os papéis e as estruturas que incrementam – conjuntamente – a profissionalidade do professor e o sentimento de comunidade» (Bolívar, 2016, p. 8) surge como resposta para construir condições organizacionais no interior das escolas, o que permitirá desenvolver melhores práticas docentes.

Importa, assim, explorar as margens do modelo organizacional estabelecido, com outros espaços e tempos. Apesar de ter conferido alguma eficácia à escolarização massiva, a gramática escolar revelou-se «incapaz de cumprir a promessa de dar a cada um segundo as suas necessidades e de exigir de cada um segundo as suas possibilidades» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 39). Na verdade, a heterogeneidade dos alunos requer a liberdade da escola para constituir grupos de aprendizagem e a sua adequação às funções pedagógicas necessárias, dando relevância às decisões colegiais dos professores (Formosinho & Machado, 2016b). Mas a organização pedagógica assente na turma como unidade de base acaba por ser o principal obstáculo ao desenvolvimento da diversificação pedagógica e curricular.

Na verdade, importa promover uma maior articulação entre a organização pedagógica da escola e a gestão do currículo, desenvolver uma maior adequação da organização escolar à evolução da população escolar e, assim, prestar um serviço público de

qualidade. É neste sentido que vai o modelo de organização do processo de ensino por **equipas educativas**, apresentando-se como modelo organizacional capaz de responder aos problemas da escola de massas, caracterizada pela sua heterogeneidade académica e social, porquanto possibilita a criação de uma estrutura organizacional intermédia e dá sustentabilidade à procura de novos modos de organizar o trabalho docente na escola.

Segundo este modelo, no que concerne à organização do processo de ensino, o grupo de professores tem a seu cargo um grupo discente alargado, trabalha de modo colaborativo, assegura conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e monitoriza sistematicamente as aprendizagens destes. Esta equipa docente é a célula-base de organização da escola e nela se baseia a distribuição dos alunos por grupos educativos, a distribuição do serviço docente e a distribuição dos horários escolares. Desta forma, cabe à equipa docente a coordenação curricular e a tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e a sua progressão ao longo do percurso escolar.

Na organização da escola por equipas educativas, são tomadas em consideração três dimensões organizacionais: integração curricular, grupo discente alargado e respetiva equipa docente (Formosinho & Machado, 2016b).

No que diz respeito à **integração curricular**, este modelo aponta para a organização de saberes «em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 45). Ou seja, o modelo de organização do processo de ensino por equipas educativas visa uma gestão coordenada do currículo-base, a planificação adequada de atividades de diversificação curricular, a coordenação de estratégias de gestão de sala de aula e de mediação pedagógica e o acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares.

Em relação ao **agrupamento de alunos**, este modelo sublinha «a relatividade da turma enquanto agrupamento rígido e permanente» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 46), uma vez que é tomado em consideração um grupo discente alargado, um conjunto de 110 a 150 alunos. Esta proposta defende a criação de grupos flexíveis de instrução, «cuja composição e extensão é determinada em função das atividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para sua realização» (Formosinho & Machado, 2016b, p. 46).

Quanto à **equipa docente**, esta é constituída pelo grupo de professores que tem a seu cargo o grupo discente alargado, bem como por outros técnicos ou atores educativos cuja intervenção seja necessária e pertinente. Este modelo propõe que esta equipa trabalhe de modo colaborativo, assegurando em conjunto quer a planificação e desenvolvimento curricular, quer o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos e a monitorização sistemática das suas aprendizagens (Formosinho & Machado, 2016b). A proposta de organização por Equipas Educativas incorpora, assim, uma conceção segundo a qual a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança que envolva «um *agrupamento de alunos* que não se esgota na turma, uma *organização de saberes* que não se confina às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam do novo *agrupamento de alunos*» (Formosinho & Machado, 2016a, p. 36).

As experiências até hoje conhecidas constituem um modelo híbrido de organização do processo de ensino que se ancora na turma como unidade tradicional, mas alarga o grupo discente com que trabalha a mesma equipa docente a um conjunto de turmas contíguas que pode estender-se a todas as turmas do mesmo ano ou até do mesmo ciclo de escolaridade. A organização do processo de ensino por turmas contíguas corresponde a turmas que partilham um número substancial de professores (núcleo duro) e um horário semelhante, podendo igualmente ter o mesmo diretor de turma.

O modelo das Equipas Educativas enquanto fórmula organizacional permite concretizar a colaboração entre docentes e assegurar a gestão curricular integrada, visto

que nesta proposta está patente a conceção de que a mudança educativa requer uma perspetiva de mudança sistémica ao nível do agrupamento de alunos (não se esgotando na turma), da organização de saberes (não se confinando às disciplinas) e de uma estrutura que agrega todos os professores que são responsáveis pelo novo agrupamento de alunos (Formosinho & Machado, 2016b). Mas isto implica reestruturações fundamentais no modo de organizar as nossas escolas, em particular na forma de distribuir o serviço docente e de agrupar os professores e os alunos, pressupõe a apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da organização do processo de ensino (Gil & Machado, 2018) e comporta uma conceção diferente da liderança educativa (Lima, 2014).

3. Objetivo, metodologia e contextualização do estudo

O estudo realizou-se numa escola básica e secundária do distrito do Porto e sede de um Agrupamento de escolas e visa compreender como a escola se organiza para promover o sucesso escolar dos seus alunos. Tendo em consideração o projeto de intervenção definido pela escola, no âmbito da promoção do sucesso escolar dos alunos, pretendeu-se compreender o modo como ele foi operacionalizado, perceber o papel dos diferentes atores envolvidos no projeto na promoção e desenvolvimento do currículo, identificar as mudanças induzidas pelo modelo organizativo e reconhecer constrangimentos e oportunidades sentidas pelos diferentes atores envolvidos nesta experiência.

O estudo seguiu uma metodologia qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo de investigação, optando-se por um desenho de estudo de caso, uma vez que se pretendia reconstituir a experiência vivida pelos participantes (Erikson, 1986). O estudo incidiu num período temporal de três anos letivos (de setembro de 2014 a julho de 2017) e envolveu a participação de diferentes turmas e professores dos 2.º e 3.º ciclos da escola (ver Quadro 1). Contudo, dada a diversidade de turmas e professores envolvidos e a procura de respostas para as questões levantadas no âmbito da

investigação, optou-se por analisar o papel dos diretores de turma no desenvolvimento do modelo organizativo proposto e implementado.

Quadro 1. Número de intervenientes no projeto

Intervenientes	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Turmas			4 de 5.º ano
	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano	4 de 5.º ano
	4 de 7.º ano	3 de 7.º ano	4 de 7.º ano
		4 de 8.º ano	3 de 8.º ano
			4 de 9.º ano
Alunos			85 de 5.º ano
	84 de 5.º ano	77 de 5.º ano	77 de 6.º ano
	81 de 7.º ano	60 de 7.º ano	74 de 7.º ano
		71 de 8.º ano	58 de 8.º ano
			74 de 9.º ano
Diretores de turma			4 de 5.º ano
	4 de 5.º ano	3 de 5.º ano	3 de 6.º ano
	3 de 7.º ano	3 de 7.º ano	4 de 7.º ano
		4 de 8.º ano	3 de 8.º ano
			4 de 9.º ano
Professores			16 de 5.º ano
	20 de 5.º ano	21 de 5.º ano	19 de 6.º ano
	29 do 7.º ano	21 de 7.º ano	21 de 7.º ano
		18 de 8.º ano	19 de 8.º ano
			18 de 9.º ano

Tendo em consideração a movimentação docente ocorrida na escola ao longo destes três anos, optou-se, em particular, por analisar mais detalhadamente o percurso escolar dos alunos de quatro turmas que integraram o projeto ao longo dos três anos, bem

como a perceção de três diretores de turma sobre o seu papel neste projeto de intervenção.

Para ter uma visão mais ampla do projeto, optou-se também por ouvir a diretora do Agrupamento, uma vez que como órgão de gestão foi observando e contribuindo para o desenvolvimento do mesmo. Recorreu-se ainda às notas de campo dos diferentes registos realizados pelo próprio investigador.

Assim, para compreender o funcionamento deste projeto na promoção do sucesso escolar dos alunos, tornou-se importante recolher dados relativos ao próprio Agrupamento (projeto educativo, projeto curricular, regulamento interno, plano anual de atividades, projeto TEIP3, contrato de autonomia e projeto de intervenção), aos principais atores participantes na construção e implementação do projeto (diretores de turma, professores e diretor), através de atas, relatórios, notas de campo e entrevistas semiestruturadas e ainda em relação aos alunos (pautas de avaliação de finais período).

4. Medidas que antecedem e conduzem ao projeto de intervenção

A leitura do Projeto Educativo e Curricular de Agrupamento evidencia que a direção e o conselho pedagógico têm delineado e procurado implementar diversas propostas organizacionais com o objetivo de responder aos diferentes desafios educacionais. Algumas dessas propostas visam criar condições que, de forma sustentável, potenciem novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento.

Pela leitura e análise do plano de melhoria definido no âmbito do programa TEIP3, - se a existência, neste Agrupamento, de uma diversidade de ações integradas em diferentes eixos de intervenção: apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; relação escola/famílias/comunidade e parcerias. Esta diversidade esteve na base de interrogações relativas à forma como as ações vinham a ser implementadas e evidenciou algumas limitações e até desperdício de recursos, resultantes da não rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia.

No que se refere ao “contrato de autonomia” celebrado com o Ministério da Educação (ME), o Agrupamento comprometeu-se, entre outros objetivos operacionais, a potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização escolar. Nesse sentido, o crédito horário atribuído pelo ME, as horas correspondentes à componente não letiva em estabelecimento e as horas de redução da componente letiva resultantes do artigo 79.º do Estatuto da Carreira Docente foram rentabilizados com o objetivo de promover dinâmicas de trabalho colaborativo, facultando-se a criação de espaços e tempos para a sua realização. Assim, ao longo dos três anos em que se procedeu ao registo e observação do trabalho desenvolvido neste projeto de intervenção, verificou-se que foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Em 2014-2015 e 2015-2016 foi ainda implementada uma hora de reunião semanal para todos os docentes envolvidos na ação “Grupos-ninho”, contemplada no projeto “(In)Sucesso, inclusão e inovação” integrado no programa TEIP3 e inspirada no Projeto Fénix, por forma a abranger um maior número de alunos.

Os órgãos de gestão pedagógica do Agrupamento preocuparam-se em fomentar práticas colaborativas entre docentes, mas também em organizar modelos alternativos de agrupamento de alunos, como a constituição temporária de grupos flexíveis de instrução, acautelando a devida articulação dos docentes envolvidos, bem como a procura da definição de critérios gerais a que obedecesse a elaboração dos horários. Contudo, tendo em consideração a diferente organização estabelecida, outros aspetos mereceram questionamento: as subunidades adotadas para constituir os diferentes grupos flexíveis de instrução, nomeadamente, a pertinência e a flexibilidade na organização desses agrupamentos de alunos; a forma de organização do trabalho da equipa de docentes; o papel do conselho de turma na gestão dos recursos disponíveis (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo) e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e de projetos de articulação curricular; o papel de outros profissionais, além dos professores, na gestão dos recursos disponíveis e o modo como se integravam ou eram integrados no trabalho das equipas

docentes (conselhos de turma, reuniões dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões dos docentes de grupos de nível); o modo como conviviam as diferentes estruturas pedagógicas, designadamente os conselhos de turma e as equipas pedagógicas das redes-ninho, com os grupos disciplinares e os departamentos curriculares. A promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por agrupamentos alternativos e a organização de modelos de horários escolares exigiam, assim, uma maior rentabilização dos recursos existentes, realçando o papel das estruturas organizacionais intermédias na organização sustentável do trabalho docente.

Por outro lado, entendendo a promoção do desenvolvimento curricular como processo de transformação do currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014), a melhoria das aprendizagens dos alunos surgiu como a pedra basilar do projeto educativo do Agrupamento, cabendo aos órgãos de gestão intermédia da escola a responsabilidade de gestão pedagógica, curricular e didática.

Nesse sentido, para a distribuição de serviço no ano letivo 2014-2015, o Agrupamento considerou que o modelo “Equipas Educativas”, em particular o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas, seria uma proposta organizacional capaz de responder mais adequadamente às questões acima referidas e aos demais desafios educacionais do Agrupamento, e fez dele o “esqueleto” da estrutura a implementar, mantendo-se este modelo de organização nos anos letivos subsequentes.

Esta é, pois, a génese do “Projeto REDE – reorganizar a escola e desenvolver o ensino”, cujo objetivo é promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, tendo em consideração os recursos disponíveis, através da organização do processo de ensino por equipas de docentes.

5. Caracterização e evolução do projeto

O projeto REDE é um projeto de organização por turmas contíguas e surge como resposta da escola aos diferentes desafios educacionais por ela identificados, em particular a coordenação da diversificação curricular e da diferenciação pedagógica e a

promoção da colaboração docente. O projeto REDE toma forma a partir da necessidade de resolver os problemas que foram sendo colocados pelos professores nos conselhos de turma e que cada diretor de turma ia reportando, ainda que isoladamente, ao órgão de gestão de topo. Na verdade, como é referido pela diretora do Agrupamento, «a organização tradicional da escola, por turmas independentes, não garante a igualdade de acesso e de sucesso de todos os alunos», ou seja, «não permite atender aos desafios da diversidade que atualmente existe nas salas de aula», visto que «há um número importante de alunos com dificuldades de aprendizagem para os quais a escola não tem tido capacidade de dar resposta, no âmbito das medidas de gestão curricular».

Assim, tendo em consideração a existência de um conjunto de turmas que partilhavam entre si um conjunto comum de professores e que, no âmbito do programa TEIP3, desenvolviam as mesmas ações partilhando, portanto, professores e, em algumas disciplinas, espaços comuns, a direção sugeriu que os diretores de turma reorganizassem o processo de ensino, coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles próprios os recursos disponíveis. Neste modelo organizativo, os conselhos de turma partilhavam um número substancial de professores, tinham um horário semelhante às disciplinas de Português e Matemática, visto que se encontravam em “rede-ninho”, o que abria a possibilidade de um diretor de turma ser comum a duas turmas.

Este modelo de organização surgiu com o objetivo de promover a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente e a coordenação do desenvolvimento do currículo (nomeadamente, a planificação adequada de atividades de diversificação curricular, a organização e monitorização de grupos flexíveis de instrução, a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica), favorecendo a integração de outros técnicos, como o psicólogo escolar e a equipa de educação especial no acompanhamento do progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares.

Este modelo envolveu ainda a direção da escola, presente nas reuniões conjuntas, efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de escolaridade com o intuito de acompanhar o desenvolvimento do projeto e verificar se o que era proposto pelos docentes das turmas contíguas era passível de ser implementado, podendo desse modo agilizar a decisão e a implementação das sugestões propostas.

O projeto REDE foi desenvolvido no Agrupamento ao longo de três anos letivos consecutivos (2014-2015, 2015-2016 e 2016-2017). No ano letivo 2014-2015 integraram o projeto 8 turmas – 4 turmas de 5.º ano de escolaridade e 4 turmas de 7.º ano de escolaridade –, tendo no ano letivo seguinte sido integradas 11 turmas – 4 turmas de 5.º ano, 3 de 7.º ano e 4 de 8.º ano. Dada a mobilidade docente, em particular dos diretores de turma das turmas de 5.º ano do ano letivo transato, apenas as turmas de 8.º ano deram continuidade ao projeto. Por fim, no ano letivo 2016-2017, integraram o projeto 19 turmas – 4 turmas de 5.º ano, 4 de 6.º ano, 4 de 7.º ano, 3 de 8.º ano e 4 de 9.º ano. As turmas de 6.º, 8.º e 9.º anos deram continuidade ao projeto, embora neste ano letivo existisse novamente um concurso de docentes, o que originou um novo início do projeto. Assim, podemos constatar que, nos três anos letivos, permaneceram no projeto REDE, quatro turmas de 3.º ciclo, 59 alunos, três diretores de turma e sete professores (Quadro 2).

Quadro 2. Número de intervenientes do projeto REDE ao longo dos três anos letivos

Intervenientes	Número
Turmas	4 turmas de 3.º ciclo
Alunos	59
Diretores de turma	3 DT 3.º ciclo
Professores	11 professores do 2.º ciclo 7 professores do 3.º ciclo

Ao longo dos três anos de implementação do projeto REDE, a cada uma das equipas de docentes competiu:

- 1) Coordenar a gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: aferir os critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; rentabilizar os subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina; otimizar os subgrupos temporários e flexíveis de aprendizagem por níveis;
- 2) Garantir o processo de acompanhamento dos alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes atores educativos;
- 3) Analisar os resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação de escola e a melhoria do seu desempenho institucional.

A direção de cada equipa coube aos diretores das turmas envolvidas, que escolheram, entre si, um coordenador principal.

6. Apresentação e análise dos resultados

Embora prevaleça na escola uma gramática específica (Cabral, 2017), cada vez mais se considera que as escolas são diferentes umas das outras, não podendo, portanto, ser tratadas de modo uniforme (Formosinho & Machado, 2009). Dada essa diferença, qualquer tentativa de mudança programada por uma equipa central com o intuito de ser implementada da mesma forma em todas as escolas falha, porquanto «a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa» (Benavente, 1991, p. 178).

A escola em estudo, confrontada com novos desafios decorrentes da democratização do ensino, chama a si o protagonismo da sua própria mudança. Com o Projeto REDE, os órgãos da escola procuraram criar condições que, de forma sustentável, potenciassessem novos modos de organizar o trabalho docente no Agrupamento e favorecessem o desenvolvimento curricular (Gil & Machado, 2018). Para a diretora, a opção organizativa por turmas contíguas facilitou a organização de tempos e espaços, refletindo-se esta gestão no trabalho colaborativo dos docentes ao nível da articulação, diferenciação pedagógica, criação e gestão de grupos flexíveis de instrução. Para os diretores de turma, este modelo favoreceu a gestão de recursos e espaços por parte da própria equipa docente, a gestão coordenada do currículo, a planificação de forma adequada de atividades de diversificação curricular (nomeadamente a organização e monitorização dos grupos flexíveis de instrução criados), a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica e a participação de outros técnicos. Este projeto de intervenção aponta para uma mudança ao nível da gramática escolar e o uso mais inteligente do tempo e dos espaços de aprendizagem, mas a alteração da sintaxe organizacional não garante, por si só, a alteração de práticas pedagógicas. Registou-se a criação de dinâmicas de trabalho colaborativo, o que permitiu «refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o comprometimento de cada um pela aprendizagem de todos», designadamente a definição de estratégias comuns de atuação e a contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, transformando as reuniões das equipas pedagógicas em «núcleos de aprendizagem colaborativa» (Cabral (2017, p. 81). Também as reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas) foram consideradas pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que a procura de soluções conjuntas para as dificuldades de aprendizagem, como é referido pelos diretores de turma, «requer a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados» pelos alunos. Cada equipa de turmas contíguas tomou, assim, em mãos os espaços e os tempos de trabalho e reconfigurou-os «em função das ações exigidas para o desenho e a implementação do projeto conjunto» (Formosinho & Machado, 2009, p.

119). Há, portanto, a conceção e a realização de diferentes tarefas, que levam ao desenvolvimento do currículo e à responsabilidade coletiva pelas aprendizagens dos alunos.

A acompanhar esta mudança organizacional, regista-se uma liderança que acredita «que o sucesso da escola só pode resultar de uma ação conjunta e concertada» (Cabral, 2017, p. 80). Neste processo, o papel da diretora da escola refletiu-se na forma como reconheceu a necessidade e a importância da organização do processo de ensino por turmas contíguas, o que revela a importância do papel da liderança escolar desde a ponderação da possibilidade à execução do modelo. Esta liderança foi mobilizadora e distribuída, visto que foi capaz de mobilizar os diferentes atores, em particular os diretores de turma, em torno de um projeto comum e «numa lógica de responsabilidade partilhada pela melhoria organizacional» (Cabral, 2017, p. 80). A diretora refere que «os diretores de turma assumiram [responsabilidades] no processo de gestão curricular das turmas», em particular nos reajustes feitos «de acordo com as necessidades dos alunos e o parecer dos conselhos de turma», sendo, portanto, visível o seu papel de gestores pedagógicos. Os próprios docentes consideram que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e que o seu papel como diretores de turma foi reforçado, nomeadamente ao nível da gestão e tomada de decisões; igualmente, tornaram-se visíveis lideranças múltiplas, sobretudo na criação e gestão dos diferentes grupos flexíveis de instrução.

Os diretores de turma apontam também um aumento da colaboração entre os próprios diretores de turma, ao nível da preparação das reuniões de cada conselho de turma e das reuniões coletivas de turmas contíguas, bem como de forma informal, visto que interagem com muita frequência e recorrentemente faziam o ponto da situação. No entanto, observam que os restantes docentes também se sentiram envolvidos, apesar de inicialmente mostrarem um pouco de receio e de se sentirem algo confusos; contudo, à medida que as reuniões foram ocorrendo, houve envolvimento espontâneo, «existindo *feedback* e troca de opiniões» (DT2).

Como referem Formosinho e Machado, «para haver inovação, não basta a ideia da mesma. É condição necessária haver vontade de a executar. [...] mas não é suficiente, para que ela seja realidade». E na verdade, na implementação deste projeto de intervenção por turmas contíguas, também se afiguraram «os constrangimentos organizacionais, a predominância das estruturas de instrução e a tradição individualista do trabalho docente» (Formosinho & Machado 2009, p. 102). Mas a mobilidade docente ocorrida ao longo dos três anos foi considerada pela diretora e pelos diretores de turma a vicissitude mais significativa ao nível da continuidade do trabalho preconizado, bem como da implementação de determinadas dinâmicas pré-definidas, pelo que todos realçam a importância da continuidade dos professores num projeto desta natureza. Diz a diretora que «a implementação deste projeto foi boa, não tendo, no entanto, a continuidade que todos nós desejaríamos, porque muitos dos professores que o integraram foram mudando de escola». Os diretores de turma referem que a maioria dos professores se sentiu parte ativa deste processo de organização do ensino e aprendizagem, colocando questões e apresentando dúvidas sempre que necessário. No entanto, destacam dificuldades por eles sentidas no desenvolvimento do trabalho de articulação curricular implementado no terceiro ano desta investigação, porquanto «alguns não se mostraram recetivos às propostas feitas» (DT3), o que dificultou, por vezes, a monitorização dos alunos, em particular nos «procedimentos pedagógicos concretos através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido» (DT3).

É ainda apontada a pertinência de «momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos»; ou seja, como refere a diretora, um dos constrangimentos é a questão de «tempo e espaços propícios para o desenvolvimento de um projeto destes». Nesse sentido, os diretores de turma afirmam a necessidade de se criarem mecanismos que possam auxiliar os novos docentes na integração do trabalho exigido no âmbito da dinâmica das turmas contíguas.

Na verdade, apesar de os diretores de turma considerarem que «este projeto contribuiu de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos» (DT2), há aspetos que podem melhorar, futuramente, este projeto de intervenção. Os diretores de turma sugerem a «existência de um coordenador de turmas contíguas» (DT1), bem como a atribuição de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre eles, preconizando mesmo a «marcação no horário dos professores de um bloco comum para que os elementos de cada equipa se possam reunir» (DT2). Isto porque a criação de núcleos de aprendizagem colaborativa «precisa de espaços e tempos de encontro, objetos de trabalho comuns, valores educativos e pedagógicos partilhados, produção coletiva de respostas que façam a economia do sofrimento (e do desgaste) do tempo individual» (Cabral, 2017, p. 81).

Durante este processo surgiram constrangimentos organizacionais, relacionados, por um lado, com os espaços existentes na escola, que condicionaram dinâmicas educativas, e, por outro, com o horário de trabalho. Estes constrangimentos foram ultrapassados graças à disponibilidade demonstrada pelos docentes nas reuniões comuns de turmas contíguas, onde eram partilhadas e definidas soluções de atuação conjuntas e o reagrupamento diferenciado de alunos, em grupos flexíveis de instrução.

Os diretores de turma enfatizam ainda a pertinência da flexibilização do currículo, adequando-o «às características da turma ou a possíveis atividades definidas nos [diferentes] conselhos de turma» (DT3). Nesse sentido, os diretores apontam como necessário um maior fomento da interação dos professores em torno do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, sabendo que «tradicionalmente, [essa] interação profissional faz-se mais em torno do conselho de disciplina do que do conselho de turma» (Formosinho & Machado, 2009, p. 103). Aponta-se, assim, para a necessidade da existência de uma nova estrutura pedagógica, uma equipa ampla com peso significativo. Os diretores de turma salientam ainda a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período e a vantagem de construir registos

mais «eficazes» (DT2) dos alunos a monitorizar, para que se torne mais perceptível «se os alunos já superaram as falhas que lhes foram anteriormente diagnosticadas» (DT2).

7. Conclusão

O desafio assumido por este Agrupamento de escolas, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, está em linha com os próprios diplomas legais quando apelam «com frequência à construção nas escolas de fórmulas alternativas e mais flexíveis de agrupamento de alunos, professores e conteúdos disciplinares que permitam uma gestão flexível do currículo e permitam soluções mais adequadas às exigências de uma *escola para todos*» (Formosinho & Machado, 2009, p. 63). No entanto, apesar dos constrangimentos e das oportunidades assinalados, observa-se que o sucesso de algumas das iniciativas desenvolvidas por este modelo de organização evidencia «que só implicando-se nos projetos é que os professores se entusiasмам com eles, os compreendem plenamente e lhes dedicam o tempo e a energia necessários para os fazer funcionar» (Formosinho & Machado, 2009, p. 96). O papel e o empenho dos professores são relevantes na condução de um processo com estas características, porquanto «sem as pessoas não há Equipas e sem a colaboração das pessoas a Equipa não ganha consistência» (Formosinho & Machado, 2009, p. 94).

Estamos perante a ideia da introdução de pequenas inovações precisamente no domínio onde os problemas são identificados, isto é, o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar. Esta experiência ilustra o papel central do diretor na introdução de qualquer inovação na escola, sobretudo no ambiente que promove, porquanto o interesse dos professores pela mudança só perdura se eles mesmos decidirem comprometer-se com ela. No entanto, como referem Formosinho e Machado (2009, p. 51), a introdução de uma dinâmica destes «afigura-se como um roteiro não totalmente estabelecido e imbuído de incerteza que requer uma metodologia de implementação onde os professores são os principais decisores e protagonistas».

Regista-se que, ao longo destes três anos, o trabalho em equipa foi planeado, discutido e refletido coletivamente, o que se traduziu na partilha de materiais e estratégias de ensino, na definição de estratégias comuns de atuação e no apoio mútuo entre professores. Regista-se ainda que o trabalho em equipa se refletiu no trabalho desenvolvido pelos alunos.

8. Referências bibliográficas

- Benavente, A (1991). Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e 'resistência' à mudança. In S. Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 171-186). Porto: Edições Afrontamento.
- Bolívar, A. (2016). Prefácio. In João Formosinho, José Matias Alves e José Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 7-11). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral & J. M. Alves (Org.), *Da construção do sucesso escolar: uma visão integrada* (pp. 69-83). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I., & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – Ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 161-179). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Formosinho, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 301-328.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 19-38). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (Org.), *Uma nova organização pedagógica da escola* (pp. 39-54). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Gil, P., & Machado, J. (2018). Coordenação pedagógica e colaboração docente: potencialidades e desafios de um modelo organizativo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 18, 32-56. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3453>
- Lima, J. Á. (2014). Prefácio. In J. Formosinho & J. Machado, *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. Torres (Org.), *Educação crítica e utopia perspectivas para o século XXI* (pp. 19-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 11, 29-43. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3344>
- Roldão, M. (2014). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola – Sucesso escolar, disciplina e motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 136-146). Porto: Universidade Católica Editora.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS MODERNIZADAS PELA PARQUE
ESCOLAR. ENTRE UM VOLUNTARISMO RETÓRICO E UMA MÍNGUA DE
EFEITOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

THE CLASSROOMS OF SCHOOLS THAT WERE MODERNIZED BY *PARQUE
ESCOLAR*. BETWEEN A RHETORICAL VOLUNTEERISM AND A SHORTAGE
OF EFFECTS IN THE EDUCATIONAL PROCESSES

Manuel Peniche Bertão¹ | José Matias Alves²

Resumo

O interesse pelo estudo da influência do ambiente físico dos espaços escolares no comportamento, nas atitudes e nas estratégias de ensino, insere-se no contexto do programa de modernização das escolas secundárias, ainda em execução, pela Parque Escolar E.P.E.

A investigação em andamento visa determinar como é que diretores escolares, professores e alunos percecionam as alterações introduzidas nos espaços escolares

¹ Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano. Portugal. peniche.bertao@porto.ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-4850-4120>

² Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano. Portugal. jalves@porto.ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-9490-9957>

modernizados e em que medida estas provocaram mudanças nos modos de ensinar e de aprender, tendo como referencial o Manual de Projeto: arquitetura e o modelo pedagógico implícito.

O estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa e quantitativa, com uma forte componente de investigação de estudo pós-ocupação, e desenvolveu-se em três escolas secundárias do distrito do Porto. São apresentados os resultados parcelares da análise dos dados recolhidos no inquérito, por questionário, aos professores, e na entrevista, aos diretores. Os resultados colocam em evidência que a perceção coletiva sobre as características dos novos espaços escolares, as condições para o ensino e a aprendizagem e o efeito na mudança das práticas letivas estão longe de corresponder à retórica enunciada.

Palavras-chave: Projeto educativo; Espaços escolares; Sala de aula.

Abstract

The interest in studying the influence of the physical environment of school spaces on behavior, attitudes and teaching strategies is part of the context of the modernization program for secondary schools, still under execution, by Parque Escolar E.P.E.

The ongoing investigation aims to determine how school principals, teachers and students perceive the changes introduced in modernized school spaces and the extent to which these have caused changes in the ways of teaching and learning, using the Design Manual: architecture and pedagogical implicit model.

The study fits into a qualitative and quantitative methodology, with a strong research component of post-occupation study, and is being developed in three secondary schools in Porto's district. The partial results of the analysis of the data collected in the survey, by questionnaire to the teachers, and by interview, to the Directors. The results show that the collective perception about the characteristics of the new school spaces,

the conditions for teaching and learning and the effect on changing teaching practices are not coincident.

Keywords: Educational project; School spaces; Classroom.

Introdução

A evolução social e tecnológica da sociedade no século XXI exige a preparação dos jovens, durante a sua formação escolar, para uma vida futura em constante e rápida mudança e com a exigência de dotação de competências em permanente reconfiguração. Os sistemas educativos têm, por isso, necessidade de passar de paradigmas centrados exclusivamente no conhecimento para outros que se focam no desenvolvimento de competências mobilizadoras de conhecimentos, capacidades e atitudes. A intervenção da Parque Escolar E.P.E. na implementação do Programa de Modernização das Escolas do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário ainda decorre, e importa investigar, para saber, se os objetivos propostos pelo XVII Governo Constitucional foram atingidos e se contribuíram para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e das condições de habitabilidade nos espaços escolares modernizados.

Este texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos um breve enquadramento conceptual da relação que se pode estabelecer entre as características das salas de aula, no conjunto dos espaços escolares, e as novas dinâmicas aí desenvolvidas. A execução do Programa de Modernização orienta-se segundo um modelo de intervenção que supostamente integra os “novos paradigmas educativos e ambientais”. Da segunda parte consta a descrição do estudo empírico, a apresentação dos resultados extraídos de duas questões do inquérito aplicado a professores na dimensão “Os espaços e equipamentos da escola” e de duas questões da entrevista realizada aos diretores das três escolas que compõem o nosso estudo. A interpretação

dos resultados é consubstanciada com outros elementos documentais recolhidos. Na terceira e última parte, tecemos as considerações finais.

1. O Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário

A ideologia da modernização está alinhada com as políticas educativas do XVII Governo Constitucional, plasmadas nos diversos diplomas legais que as formalizam e suportam, em especial a Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro, que cria as condições para “um ensino que se pretende exigente”, capaz de “[motivar] os cidadãos para a aprendizagem”. Considerando que as “investigações desenvolvidas em vários contextos mostram que o espaço escolar pode influenciar as atitudes e os comportamentos daqueles que o utilizam”, pretende-se com estas intervenções que o ensino se constitua “como uma referência internacional”.

Esta hiperbolização retórica, caracteriza, em larga medida, as políticas educativas em Portugal, tendo ainda a particularidade de seguir um trajeto em ziguezague, que segue as mudanças de governo. Na opinião de Formosinho (2000), este caminhar errante é uma realidade remota que caracteriza o sistema educativo português, que se mantém ainda fortemente centralizado e burocrático e que, em parte, é justificado porque “a presença do Estado e da Administração é insubstituível atendendo às assimetrias que existem no território nacional e à necessidade de uma lógica de discriminação positiva, capaz de as superar” (p. 14).

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em 2007, a taxa de alfabetização em Portugal era de 94,9% e ocupava a quadragésima posição mundial. Foi com dados quantitativos como estes que, em 2007, perante a necessidade de *superação do atraso educativo português face aos padrões europeus enquanto desafio nacional*, foi criado o Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário (PMEES), com quatro grandes objetivos (Quadro 1).

Até 2015 estava previsto intervir em 332 estabelecimentos de ensino, colocar o ensino português como potencial referência internacional, integrar todas as crianças e jovens

na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante.

Quadro 1. Objetivos do PMEES na RCM

Objetivos do PMEES na *Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro*

1. Correção de problemas construtivos existentes.

2. Melhoria das condições de habitabilidade, de segurança e de acessibilidade.

3. Adequação das condições espaço-funcionais às exigências decorrentes da organização e dos *curricula* do ensino secundário, designadamente:
 - a) maior flexibilidade na organização curricular;
 - b) diversidade de práticas pedagógicas;
 - c) acesso continuado a fontes de informação variadas (centro de recursos);
 - d) reforço do ensino experimental de ciências e tecnologia (laboratórios e oficinas).

4. Abertura da escola à comunidade.

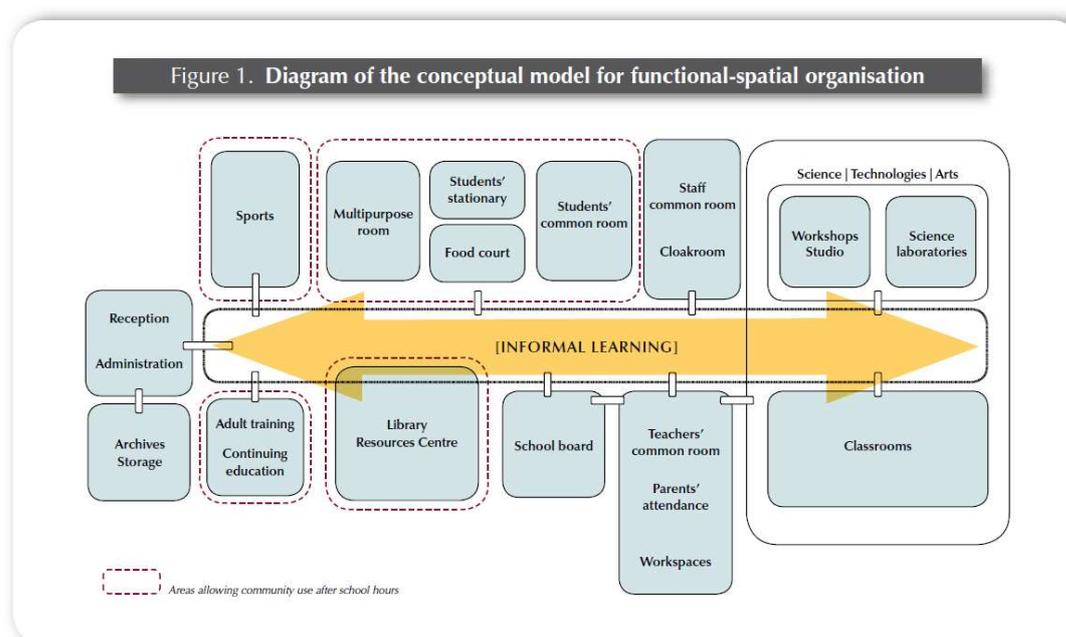
Para a implementação do PMEES, foi criado, no Ministério da Educação, um grupo de trabalho (Despacho n.º 7503/2006, de 4 de abril) ao qual competia proceder à elaboração de um programa integrado de modernização das escolas do ensino secundário de Lisboa e Porto, nomeadamente:

- a) elaboração do conceito/imagem associado ao programa;
- b) levantamento e identificação das situações físicas e funcionais das escolas;
- c) identificação da tipologia de intervenção a realizar, tendo em conta o diagnóstico realizado;
- d) estimativa dos custos e modelo de financiamento; e

e) conceção do programa de execução e respetiva calendarização.

Desse grupo de trabalho surgiu a proposta de um modelo conceptual de organização funcional do espaço (Figura 1) que foi seguido no PMEES.

Figura 1. Modelo conceptual de organização funcional do espaço



Fonte: Heitor, T. V. *et al.* (2009). Portugal's Secondary School Modernisation Programme. *OECD – Centre for Effective Learning Environments*, p. 2.

O modelo conceptual proposto procede a uma reorganização do espaço escolar existente, a partir da articulação dos diferentes setores, de modo a garantir condições para o seu funcionamento integrado e permitir a abertura à comunidade exterior em períodos pós-letivos. Os setores funcionais são referentes aos seguintes nove núcleos: 1) aprendizagem formal; 2) biblioteca/centro de recursos; 3) espaços desportivos; 4) espaços sociais e de convívio; 5) receção, gestão/administração e atendimento geral; 6)

direção; 7) docentes; 8) funcionários; 9) formação de adultos e certificação de competências.

No Relatório de Sustentabilidade (Parque Escolar E. P. E., 2008) a Parque Escolar, Entidade Pública Empresarial, é tida como um instrumento de políticas públicas para a gestão da rede pública das escolas afetas ao Ministério da Educação. A partir de 2012, a titularidade do capital social, detida em 100% pelo Estado português (Direção-Geral do Tesouro e Finanças), passa a ser considerada entidade pública reclassificada e, conseqüentemente, integrada no universo do Orçamento de Estado. Está vinculada a executar intervenções de requalificação nas escolas com ensino secundário público que integrem ou que venham a integrar o PMEES, bem como a assegurar a conservação e manutenção das mesmas. Tem definido um modelo de intervenção a nível arquitetónico, inclui um suposto modelo pedagógico, guiado por novos paradigmas educativos e ambientais que assenta no pressuposto linear de causa-efeito: **melhores instalações = melhor educação = melhor futuro**. A investigação realizada em três escolas procura recolher informação que permita verificar o alcance da validade da relação enunciada.

O que distingue este modelo da Parque Escolar E.P.E. (2009) dos projetos de construção de edifícios destinados ao ensino secundário (Liceus) que foram elaborados por técnicos da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, que obedeciam a “programas gerais”, é que o “o modelo de edifício escolar adotado não é uma escola-tipo, mas um tipo de escola que convirja na direção do Projeto Educativo proposto por cada uma das escolas” (p. 4). Esta dita singularidade é, como veremos, mais uma ficção do que uma realidade.

2. As salas de aula no conjunto dos espaços escolares

O foco central de todo o processo de modernização está orientado para o espaço escolar, em toda a amplitude do espaço físico da escola: espaços de ensino, centro de recursos, espaços sociais e de convívio, espaços administrativos, de receção e de

atendimento, espaços de educação física e espaços exteriores. A requalificação de todos os espaços escolares deve integrar respostas inovadoras e coerentes com os paradigmas educativos e ambientais que estão em desenvolvimento nos outros países que lhes possam servir de exemplo. De acordo com Noites (2017), “o espaço arquitetónico condiciona o espaço-pedagógico, sendo importante ter consciência de quais os fatores que contribuem para beneficiar a aprendizagem (promovendo a motivação para a aprendizagem) e até que ponto o espaço arquitetónico condiciona a forma como se aprende e como se ensina” (p. 93).

Na sociedade em geral, e na comunidade escolar de uma forma muito enraizada e naturalizada, prevalece o pressuposto de que, numa escola, as aulas têm de ser concretizadas numa sala de aula; e a primeira visão que temos de uma sala de aula dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário regular é formatada por características mais ou menos básicas, uniformes e pouco flexíveis. Fisicamente, é um espaço delimitado, geometricamente mais retangular do que quadrado, com pelo menos uma porta de acesso para o exterior, iluminado por luz natural, normalmente lateral e proveniente do lado esquerdo dos alunos e equipado no mínimo com mesas e cadeiras. Nele o professor e os alunos operam um processo dito de ensino e de aprendizagem.

Os novos paradigmas educativos e ambientais de que nos fala o Manual de Projeto: arquitetura, versão 2.1 (Parque Escolar, 2009) visam provocar uma transformação educacional que seria impulsionada pela modernização dos espaços escolares e que ocorreria essencialmente, ao nível dos modelos de ensino-aprendizagem, na “passagem de um modelo de ensino exclusivamente centrado no professor – um modelo expositivo, baseado na transmissão de conhecimentos (aprendizagem passiva), para um modelo de ensino baseado em práticas pedagógicas de natureza colaborativa e exploratória (aprendizagem ativa)” (p. 11). Estas novas metodologias de ensino estão centradas na construção de conhecimento; diversidade de práticas pedagógicas; maior flexibilidade na organização curricular e nas metodologias de trabalho; uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação. Estas práticas de ensino, em ambiente escolar com maior tempo de permanência na escola, exigem novas

funcionalidades que os espaços letivos e não letivos, existentes, supostamente não satisfaziam, legitimando-se deste modo, e em nome do interesse educativo das jovens gerações, uma intervenção de muitos milhões de euros.

A modernização dos espaços escolares expõe ainda a enorme relevância do espaço físico e da sua habitabilidade com qualidade. Pretende criar espaços atrativos capazes de proporcionar bem-estar e de garantir as condições essenciais a uma boa prática pedagógica, coincidentes com os valores educativos promovidos pelos programas curriculares e estimuladores do trabalho educativo, do rendimento e do bem-estar de estudantes, professores e pessoal não docente. Neuza (2017) afirma que, “ao longo dos anos e de maneira muito consistente, a literatura vem fornecendo evidência do efeito que o design geral do ambiente físico dos espaços de aprendizagem tem sobre os seus usuários” (p. 51). Apresenta, como exemplo, os estudos de Montazami, Gaterel e Nicol (2015), cuja conclusão indica que o desempenho de alunos e professores é influenciado pelo ambiente interno dos edifícios, especificamente por fatores como níveis de ruído, temperatura interna, qualidade do ar e iluminação.

Para a modernização das escolas, foram abertos concursos públicos aos quais concorreram diferentes equipas de arquitetos. Apesar das diferenças de tipologia construtiva de cada escola, são as equipas de arquitetos que idealizam a intervenção a fazer, no respeito pelas especificações técnicas do Manual de Projeto, que nos remete para uma intervenção meramente física em detrimento de um modelo pedagógico. Este é um aspeto basilar para Kowaltowski (2013), que afirma que “[os arquitetos] devem considerar o método pedagógico da instituição escolar no processo de projeto, já que ao definir os espaços e os usos o projetista pode influenciar a definição do conceito de ensino na escola” (p. 2). Os resultados da investigação realizada por Casanova, Napoli e Leijon (2018) sugerem que o “envolvimento ativo de alunos e professores no design de espaços confere aos participantes o poder de reflexão sobre o processo pedagógico, que pode ser aproveitado para a criação efetiva de uma inovação de espaços de aprendizagem” (p. 488).

A utilização educativa do espaço escolar deve ter presente que, como diz Guerra (2002), “são as pessoas que constroem os espaços, vivemos e trabalhamos nas escolas sem nos apercebermos da influência que os espaços exercem sobre os membros da comunidade escolar” (p. 140).

A ação educativa é compreendida como uma ação formativa especializada que adota os princípios, as estratégias pedagógicas e didáticas mais adequadas à operacionalização do currículo, em cada uma das disciplinas, com o objetivo principal de que todos os alunos aprendam. E *aprender*, no articulado do documento redigido pelo grupo de trabalho para a elaboração do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, consiste numa efetiva apropriação dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, em conjunto e individualmente, e que permitem desenvolver as competências-chave ao longo da escolaridade obrigatória.

Uma das especificidades das escolas é o tipo de cultura que a impregna. Hargreaves (1994) refere a cultura de ensino e a cultura dos professores. A primeira diz respeito às formas de trabalho dos professores e compreende “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores” (p. 185). A segunda identifica como formas gerais: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização. Para se situar no tempo pós-moderno de uma sociedade complexa e em rápida mutação, o autor vai um pouco mais além e avança com uma quinta forma de cultura docente que deve dar resposta às necessidades dos alunos e orientar-se por procedimentos honestos democráticos e éticos relativos à tomada de decisão e à resolução de conflitos. A cultura escolar surge inserida numa lógica integradora, onde os agentes tendem a fortalecer a sua pertença à organização que Torres (2005) caracteriza por “comportamentos convergentes e reprodutivos de ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e regras formais” (p. 446).

Para adequar os interesses da escola ao tipo de intervenção a realizar, as escolas devem apresentar um documento orientador da intervenção, no qual explicitam os objetivos estabelecidos no seu Projeto Educativo e identificam as necessidades em termos de

recursos físicos. De entre os documentos orientadores da administração e gestão das escolas surge, naturalmente, o Projeto Educativo como elemento central. De acordo com Alves (1999), este documento “deve ser uma resposta aos problemas da comunidade escolar, deve ser uma ação não alienada, deve ser uma ação que se interroga a si mesma, que tem consciência dos seus sucessos e insucessos, uma ação investigativa” (p. 67). Para além do enquadramento político-normativo, Costa (2003) considera que o Projeto Educativo é um documento de carácter pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa, que estabelece a identidade da própria escola. Para Mendonça (2002), o Projeto Educativo de uma instituição é, no plano teórico, um dos pilares fundamentais da sua identidade. Através dos seus Projetos Educativos, as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, “enquanto espaço organizacional onde se tomam decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (p. 33).

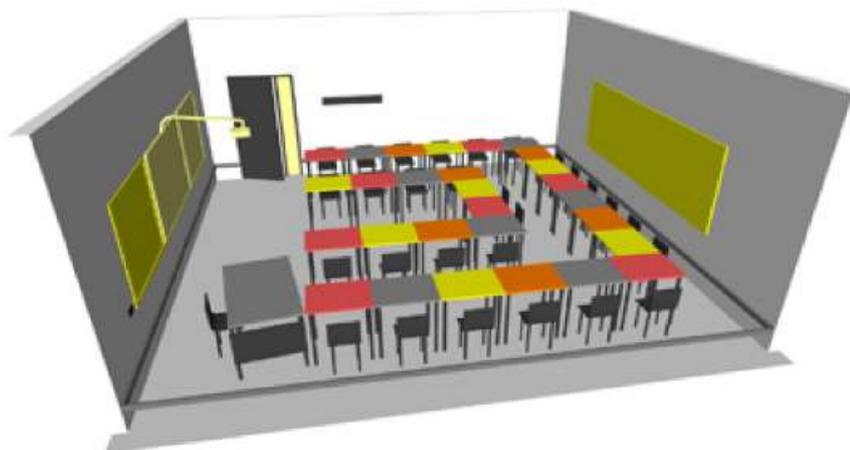
No Manual de Arquitetura: projeto, versão 2.1, da Parque Escolar (2009), a sala de aula está configurada para dar resposta à “diversidade de modelos de aprendizagem previstos no *currículum* formal” (p. 17) e, como tal, implica que sejam espaços flexíveis, isto é, com dimensão, configuração, equipamento fixo e mobiliário com capacidade adaptativa para permitir responder a diferentes tipos de práticas pedagógicas, numa área de 50 m².

O modelo conceptual de edifício escolar proposto, de acordo com o Relatório de Sustentabilidade (Parque Escolar E. P. E., 2008), tem por objetivo responder às novas necessidades e desafios do ensino, associadas às novas práticas pedagógicas e à evolução tecnológica do modelo de ensino. Os novos espaços escolares devem ser atrativos, seguros, acessíveis e garantir flexibilidade, por forma a responderem adequadamente aos vários programas de ensino que venham a ser preconizados pelo Ministério da Educação, e durabilidade das instalações no tempo.

As propostas para a sala de aula no Manual de Projeto: arquitetura, versão 2.1 (Parque Escolar E. P. E., 2009) apresentam um espaço totalmente preenchido (Figura 2),

destinado ao trabalho sentado, que não permite ao professor flexibilidade e multifuncionalidade nas suas estratégias pedagógicas de trabalho com os alunos.

Figura 2. Proposta de tipologia de distribuição dos alunos na sala de aula.



De acordo com Noites (2018), a “organização dos alunos na sala de aula como uma arte de distribuição dos alunos no espaço em filas, mostra a influência do espaço na produção de corpos dóceis, submissos, domesticados e treinados” (p. 108). Para Hertzberger (2008), “a sala de aula retangular presta-se melhor à transferência unidirecional de conhecimentos, enquanto o espaço articulado oferece mais lugares para grupos se envolverem em atividades diferentes sem serem indevidamente distraídos” (p. 24). Para um conhecimento mais aprofundado das relações que se podem estabelecer entre os espaços físico e educativo, os ambientes educativos, as práticas pedagógicas, o envolvimento dos alunos no ambiente construído da escola, socorremo-nos da investigação de Costa (2015), que constata que o espaço construído tende a ser avaliado mais a partir das suas características técnicas do que das funcionais. Em síntese, no plano conceptual e teórico, o planeamento da intervenção da Parque Escolar norteia-se pelos salutares princípios de auscultação, adequação aos contextos e aos projetos educativos, flexibilidade na apropriação e gestão dos espaços,

multivalência e multifuncionalidade, pensando-se a intervenção segundo paradigmas de ensino ativos, participativos, investigativos e criativos. A investigação empírica realizada procura averiguar até que ponto estes princípios encontraram execução prática.

3. Metodologia e resultados da investigação

3.1. Objeto e participantes

O objeto de estudo está circunscrito a três escolas secundárias do distrito do Porto, intervencionadas em fases diferentes: Escola 1 – Fase 1 (2008-2009); Escola 2 – Fase 2 (2009-2010); e Escola 3 – Fase 3 (2010-2011). A questão central que norteia toda a investigação foi: A modernização escolar efetuada nas escolas secundárias provocou mudanças nos modos de ensinar, aprender e interagir entre os elementos da comunidade educativa? Estabelecemos como objetivo avaliar até que ponto o referencial da Parque Escolar foi concretizado, mobilizado para a ação educativa e pensado para dotar os edifícios escolares de condições para a permanente contemporaneidade.

3.2. Procedimentos

Delineámos uma opção metodológica alinhada com uma abordagem quali-quantitativa, de pendor naturalista, dando especial ênfase ao estudo descritivo, centrada numa abordagem interpretativa, multifatorial, de interpretação e compreensão dos processos. A metodologia quantitativa privilegia o recurso a instrumentos e à análise estatística relevante. De acordo com Pestana e Gageiro (2014), a estatística descritiva refere-se à descrição das frequências simples, que podem ser absolutas quando indicam a contagem dos elementos pertencentes a cada categoria, e “interpretam-se em termos percentuais como é apanágio das tabelas de frequências do IBM-SPSS” (p. 54).

As fontes usadas para a recolha dos dados foram: suportes documentais fornecidos pelas escolas; documentos públicos da Parque Escolar E.P.E.; questionários por inquérito a professores e entrevistas aos diretores escolares.

A matriz-base dos questionários está de acordo com a tipologia seguida em dois outros questionários, utilizados em estudos similares, realizados por: *Estudo-piloto internacional sobre Avaliação dos Espaços Educativos* (OECD/CELE, 2009) e *Impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem*, do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE (CIES-IUL), (Velooso, 2011, 2015).

A estratégia de investigação é condicionada pelo facto de este ser um estudo de avaliação de pós-ocupação das escolas. É, por isso, em parte, de acordo com Oliveira (2012), uma pesquisa *ex-post facto*, porque ocorre num ambiente cuja intervenção está concluída.

Apresentámos os resultados provisórios do tratamento de dados com os programas SPSS e Excel ao inquérito por questionário que foi aplicado aos professores, em simultâneo nas três escolas, nos meses de fevereiro a abril de 2017. Para a constituição do universo de professores, foram estabelecidas como condições: serem docentes do quadro de escola e terem lecionado na escola antes de esta ser alvo do Programa de Modernização. A nossa amostra é constituída por um total de 172 professores, sendo 62 da escola 1, 54 da escola 2, e 56 da escola 3. Foram realizadas entrevistas semidiretivas aos diretores de cada uma das escolas.

3.3. Resultados: questionário e entrevista

O questionário está dividido em três dimensões; são apresentados os resultados das questões 6 e 8 da dimensão II (“Os espaços e equipamentos da escola”), que nos proporcionam a visão dos professores sobre os efeitos do Programa de Modernização relativamente às características dos espaços educativos. As variáveis foram medidas

numa escala de Likert de 5 pontos: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo, nem discordo; 4 – Concordo e 5 – Concordo totalmente.

A percepção dos professores sobre “Os espaços e equipamentos das salas de aula”

A questão 6 tem a seguinte redação: *Como percebe os espaços e equipamentos das salas de aula?*, e os seus resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Resultados sobre a percepção dos espaços e equipamentos das salas de aula.

	Professores por escola	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Não concordo, nem discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
Os espaços de aula são suficientemente amplos para acomodar o número de alunos da turma.	1 (n= 62)	8,2	37,7	18	36,1	0
	2 (n= 54)	16,7	40,7	9,3	31,5	1,8
	3 (n= 56)	20,8	50,9	13,2	15,1	0
	<i>Média</i>	15,2	43,1	13,5	27,6	0,6
O mobiliário pode ser facilmente mudado de lugar e disposto de modo a acomodar diferentes	1 (n= 62)	3,2	25,8	24,2	40,3	6,5
	2 (n= 54)	9,4	32,1	24,5	32,1	1,9
	3 (n= 56)	17	35,8	18,9	28,3	0
	<i>Média</i>	9,8	31,2	22,6	33,6	2,8

atividades e formas de aprendizagem.						
Os espaços educativos oferecem as condições necessárias para implementar novos modelos de ensino.	1 (n= 62)	4,8	17,7	32,3	40,4	4,8
	2 (n= 54)	5,6	27,8	29,6	29,6	7,4
	3 (n= 56)	11,3	28,3	35,9	22,6	1,9
	<i>Média</i>	7,2	24,6	32,6	30,9	4,7
Os espaços educativos permitem concretizar o projeto educativo da escola.	1 (n= 62)	0	4,9	21,3	60,7	13,1
	2 (n= 54)	1,9	7,4	22,2	53,7	14,8
	3 (n= 56)	5,7	11,3	45,3	37,7	0
	<i>Média</i>	2,5	7,9	29,6	50,7	9,3
Os espaços educativos oferecem as condições essenciais para uma boa prática pedagógica.	1 (n= 62)	0	16,1	17,7	56,5	9,7
	2 (n=54)	1,8	5,6	25,9	50	16,7
	3 (n= 56)	7,5	20,8	35,8	34	1,9
	<i>Média</i>	3,1	14,2	26,5	46,8	9,4
Na sala de aula, tenho	1 (n= 62)	0	4,8	4,8	56,5	33,9
	2 (n=54)	0	9,3	5,6	40,7	44,4

acesso a equipamento eletrónico para as minhas aulas (computador, QI).	3 (n= 56)	13,2	11,3	18,9	50,9	5,7
	<i>Média</i>	4,4	8,4	9,8	49,4	28,0
As salas de aula possuem material didático/pedagógico específico para as aulas da minha disciplina.	1 (n= 62)	6,4	32,3	21	30,6	9,7
	2 (n=54)	3,6	27,8	16,7	38,9	13
	3 (n= 56)	17	32,1	22,6	24,5	3,8
	<i>Média</i>	9	30,7	20,1	31,3	8,8
Os materiais que equipam as salas de aula são de boa qualidade e resistentes ao desgaste provocado pelo uso continuado.	1 (n= 62)	1,6	9,7	29	51,6	8,1
	2 (n=54)	3,7	35,2	27,8	31,5	1,8
	3 (n= 56)	29,6	38,9	18,5	13	0
	<i>Média</i>	11,6	27,9	25,1	32,0	3,3

Nota: A perceção é o ato ou efeito de perceber; é a tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores ou a ação de conhecer, independentemente dos sentidos: pela consciência, pela inteligência ou pelo entendimento.

Em cinco das oito subquestões que compõem esta questão, verifica-se uma concordância média (*concordo + concordo totalmente*) (Tabela 2), inferior ou igual a 40%. Apesar de ser um valor inferior a 50% (limite para considerar a maioria dos inquiridos), não se pode afirmar que há discordância, porque a percentagem dos “*não concordo, nem discordo*” é significativa e a discordância não chega aos 50%.

Tabela 2. Perceção média da concordância sobre os espaços e equipamentos das salas de aula.

Os espaços de aula são suficientemente amplos para acomodar o número de alunos da turma.	O mobiliário pode ser facilmente mudado de lugar e disposto de modo a acomodar diferentes atividades e formas de aprendizagem.	Os espaços educativos oferecem as condições necessárias para implementar novos modelos de ensino.	As salas de aula possuem material didático/pedagógico específico para as aulas da minha disciplina.	Os materiais que equipam as salas de aula são de boa qualidade e resistentes ao desgaste provocado pelo uso continuado.
28,2%	36,4%	35,6 %	40,1%	35,3%

Nas restantes três subquestões (Tabela 3), há uma concordância média que se situa entre os 56% e os 77%. Apesar de esta ser uma característica comum às três escolas, verifica-se que a escola 3 apresenta valores muito inferiores às escolas 1 e 2.

Tabela 3. Percepção média da concordância sobre os espaços e equipamentos das salas de aula

Os espaços educativos permitem concretizar o projeto educativo da escola.	Os espaços educativos oferecem as condições essenciais para uma boa prática pedagógica.	Na sala de aula, tenho acesso a equipamento eletrónico para as minhas aulas (computador, QI).
60%	56,2%	77,4%

A percepção dos professores sobre “Os efeitos da modernização na prática letiva”

A questão 8 tem a seguinte redação: *Que efeitos teve a modernização escolar na sua prática letiva?*, e os seus resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Resultados dos efeitos da modernização na prática letiva.

Questão 8	Professores por escola	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A escola tem boas condições para eu ensinar os meus alunos.	1 (n= 62)	0	4,8	17,7	63	14,5
	2 (n= 54)	0	7,4	18,5	55,6	18,5
	3 (n= 56)	3,8	7,7	40,4	42,3	5,8
	<i>Média</i>	1,26	6,63	25,53	53,63	12,93
Os novos espaços da escola criaram condições para a realização de trabalho colaborativo entre os professores.	1 (n= 62)	1,6	17,7	43,6	33,9	3,2
	2 (n= 54)	3,7	13	14,8	44,4	24,1
	3 (n= 56)	7,6	13,2	26,4	41,5	11,3
	<i>Média</i>	4,3	14,63	28,26	39,93	12,86
A modernização das salas de aula fez com	1 (n= 62)	0	22,6	40,3	35,5	1,6
	2 (n= 54)	1,9	13	22,2	48,1	14,8

que agora utilize metodologias de ensino diferentes das que usava antes de ela ter ocorrido.	3 (n= 56)	11,1	31,4	27,8	27,8	1,9
	<i>Média</i>	4,33	22,23	30,1	37,13	6,1
Os novos espaços e equipamentos da escola aumentaram a minha motivação para ensinar os alunos.	1 (n= 62)	3,2	25,8	38,8	27,4	4,8
	2 (n= 54)	1,8	14,8	46,3	27,8	9,3
	3 (n= 56)	16,7	25,9	40,7	14,8	1,9
	<i>Média</i>	7,23	22,16	41,93	23,33	5,33
Com a modernização dos espaços educativos o meu desempenho enquanto professor(a) melhorou.	1 (n= 62)	6,5	22,6	41,9	29	0
	2 (n= 54)	1,9	14,8	51,9	22,2	9,2
	3 (n= 56)	14,8	35,2	37	11,1	1,9
	<i>Média</i>	7,73	24,2	43,6	20,76	3,7
A modernização geral da escola e a minha ação didática e pedagógica estão a ter efeito positivo na melhoria dos resultados escolares dos meus alunos.	1 (n= 62)	4,9	8,2	49,2	37,7	0
	2 (n= 54)	1,8	7,4	51,9	33,3	5,6
	3 (n= 56)	11,3	17	60,4	11,3	0
	<i>Média</i>	6,0	10,86	53,83	27,43	1,86

Das seis subquestões, apenas em duas se verifica uma concordância superior a 50%: as relativas às condições da escola para os professores ensinarem os seus alunos e para o trabalho colaborativo entre si (Tabela 5).

Tabela 5. Percepção média sobre os efeitos da modernização na prática letiva.

A escola tem boas condições para eu ensinar os meus alunos.	Os novos espaços da escola criaram condições para a realização de trabalho colaborativo entre os professores.
66,56%	52,79%

Em quatro subquestões, a ausência de concordância (*concordo + concordo totalmente* são inferiores a 50%), é relativa aos efeitos da modernização na prática letiva (Tabela 6). A discordância não chega aos 50%. Realça-se que são percepções pessoais e individuais, uma vez que estão redigidas na primeira pessoa do singular.

Tabela 6. Percepção média de concordância sobre os efeitos da modernização na prática letiva.

A modernização das salas de aula fez com que agora eu utilize metodologias de ensino diferentes das que usava antes de ela ter ocorrido.	Os novos espaços e equipamentos da escola aumentaram a minha motivação para ensinar os alunos.	Com a modernização dos espaços educativos, o meu desempenho enquanto professor(a) melhorou.	A modernização geral da escola e a minha ação didática e pedagógica estão a ter efeito positivo na melhoria dos resultados escolares dos meus alunos.
42,23%	28,66%	24,46 %	29,29%

Existe uma contradição entre o facto de estes professores considerarem que a escola tem boas condições para o ensino, e a posterior afirmação de que estas não produziram efeitos na mudança das suas práticas letivas. Cruzando os resultados das

questões, verificamos que a contradição é aparente. Apontamos como possível justificação para a ausência de mudança nas práticas letivas a reduzida concordância com as características dos espaços de aula e do mobiliário, que não são suficientemente amplos e flexíveis para permitirem a implementação de novos modelos de ensino.

Acresce o facto de, no período em que os inquiridos responderam ao questionário, o número mínimo legal de alunos por turma ser de 28 e de as salas terem sido projetadas tendo esse valor como máximo. Identificam-se ainda algumas variáveis, que explicam a dificuldade do professor em operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem e a não motivação para implementar novas práticas pedagógicas, apesar de o espaço que o rodeia ter mudado em mobiliário e tecnologia.

A opinião dos diretores escolares foi recolhida através da técnica de questionário por entrevista, que consiste numa conversa intencional entre pelo menos duas pessoas, com o objetivo de uma obter informação sobre a outra; é usada para a recolha de dados descritivos. A entrevista realizada aos diretores das três escolas do nosso estudo, de acordo com Amado (2014), obedeceu a uma estrutura semidiretiva: as questões seguem um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter; todavia, na interação, é dada uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Nos Quadros 2 e 3, procede-se à transcrição das respostas a duas questões da entrevista.

Quadro 2. Respostas do questionário por entrevista aos diretores escolares.

Questão	Diretor	Resposta
Com a renovação dos espaços escolares ocorreram mudanças de comportamentos	Escola 1	Não, tenho de dizer que não. As pessoas, no fundo, o que transportam para dentro da sala é aquilo que elas são, e não é [...] uma cor ou outra, uma parede, um material ou outro material que [as] vai modificar.
	Escola 2	Sinceramente, não. Professores e alunos gostam da escola, como entidade, como organização. Penso que, maioritariamente,

e atitudes nos professores?		gostam da escola, mas também gostam da antiga, têm alguma nostalgia da escola antiga, porque a escola é comunidade, não é paredes, não é edifício. Não considero que tenha havido mudança de práticas.
	Escola 3	Noto, estão mais satisfeitos. É assim: estou a imaginar os professores a dizer que há muitos comportamentos, muito mau comportamento. Até há professores que dizem que os alunos são índios. Sinceramente, sinceramente, não me parece que seja o espaço que condiciona isso. É um bem-estar de que os professores já se apropriaram. Nós queremos sempre aquilo que não temos.

Quadro 3. Respostas do questionário por entrevista aos diretores escolares.

Questão	Diretor	Resposta
	Escola 1	Em parte, em parte. Depende de cada professor. Por exemplo, o facto de disporem, em todas as salas, de projetor de vídeo, leva-os a utilizar mais meios audiovisuais; mas, em contrapartida, o facto de disporem de quadros interativos não significa que os utilizem. Depende da comodidade e do uso, digamos assim.
A modernização escolar levou a que os professores mudassem as suas práticas pedagógicas?	Escola 2	A pergunta é muito aberta. Alguns mudaram, a maioria não mudou. Eu penso que o que está a mudar as práticas pedagógicas é toda a formação dos últimos anos; é toda a partilha dos últimos dois anos. Não posso relacionar. A escola está, neste momento, com projetos de flexibilização, de articulação. Acho que caminhou muito bem a nível de agrupamento. Penso que, se estivéssemos noutra tipo de edifício, caminharíamos da mesma forma. É assim, aparentemente não. Eu não posso provar o que estou a dizer. Possivelmente, esta comunidade teria uma Sala do Futuro, independentemente de onde o edifício estivesse, iríamos criar o espaço. Eu penso que a forma, o <i>ethos</i> , é mais forte do que o edifício.

Escola 3 Há desmotivação. É aquilo que vocês já sabem, a Idade Média; lê-se isso em todo o lado. Não há progressões na carreira, há uma sobrecarga muito grande de trabalho, etc., etc., etc.

A análise das repostas dos diretores escolares revela que são conhecedores da realidade das dinâmicas da sua escola, compreendem as insatisfações manifestadas pelos professores, deixam transparecer que gostariam que a modernização operada tivesse conduzido a melhorias visíveis de mudança das práticas pedagógicas num maior número de professores e que os tivesse feito sair da sua zona de conforto.

4. Considerações finais

Considerando a ideologia e o referencial conceptual e teórico que supostamente orientaram a intervenção da Parque Escolar, podem reter-se as seguintes considerações finais:

- i) Há uma evidente contradição entre o proclamado e o concretizado. A retórica de uma modernização que iria renovar as práticas educativas e pedagógicas, elevar os padrões de qualidade do ensino e os resultados académicos e educativos dos alunos não parece ser evidente nos dados apurados nas três escolas estudadas. Neste aspeto, a opinião qualificada dos três diretores é clara: não são os espaços e os equipamentos que geram uma mudança de atitude, de comportamento, de estratégias de ensino e de avaliação dos professores, que tendencialmente mantêm as mesmas rotinas e as mesmas práticas. E mesmo os dados obtidos dos questionários aos professores, sendo mais problemáticos e indecisos, também não deixam de caminhar na mesma direção. De facto, a maioria dos respondentes assume uma posição crítica quanto à amplitude dos espaços e à mobilidade do

mobiliário (que continua preso ao chão); a qualidade dos materiais inclina-se para o polo negativo, e o material didático específico tende a inexistir.

- ii) Há uma relativa mas forte indiferença dos docentes em relação a algumas variáveis-chave. De facto, a maioria dos respondentes posiciona-se no *não concordo, nem discordo* em relação à *elevação da motivação para ensinar* (42%), *melhoria do desempenho docente* (43,6) e *promoção da melhoria dos resultados* (53,8%). Este posicionamento pode revelar que estes *novos espaços* não são elementos decisivos na vinculação à profissão e à promoção de melhores resultados.
- iii) Em relação à promoção do trabalho colaborativo, os respondentes encontram-se claramente divididos. Perguntados *se os novos espaços da escola criaram condições para a realização de trabalho colaborativo entre os professores*, 42,7% pronunciam-se positivamente, 28,9% negativamente e 28,2% não tomam posição. A resposta pode ser interpretada pelo facto de a generalidade das intervenções ter criado espaços *departamentais*, isto é, locais de trabalho para os professores trabalharem a nível de departamento, ignorando-se o sentido e o alcance deste tipo de trabalho que, provavelmente, não terá impacto ao nível da sala de aula.
- iv) Registam-se ainda algumas posições paradoxais nalgumas respostas dos docentes, designadamente em relação à *possibilidade de concretização do projeto educativo* (cerca de 60% dizem que sim) e às *condições essenciais para uma boa prática pedagógica nos espaços educativos* (56,2%), quando noutros itens (*elevação da motivação para ensinar, melhoria dos resultados, mudanças de metodologias*) o posicionamento já é mais problemático. Em relação ao projeto educativo de escola, admite-se com elevado grau de probabilidade que os respondentes nem sequer o conhecerão, tendo respondido porque é *politicamente correto afirmá-lo*, já que, para a generalidade dos docentes, é um documento inócuo.

v) Em síntese, a metamorfose e a melhoria dos processos e dos resultados educativos parecem não decorrer das intervenções ao nível dos espaços e dos equipamentos gerados pela Parque Escolar. O modelo arquitetónico segue o modelo da “velha gramática escolar”, predominando o padrão da rigidez e da inflexibilidade; o “ensinar a todos como se todos fossem um só” parece ser o modelo de um ensino padronizado, expositivo, de classe, estando, por isso, longe das proclamações retóricas enunciadas nos manuais e no *Diário da República*.

Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (1999). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas* (5.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- A Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Barret, P., & al, e. (2015). A holistic, multi-level analysis identifying impact of classroom design on pupil's learning. *Building and Environment*, no. 59, pp. 678-689.
- Carvalho, A. G. (2013). *Projeto Educativo de Escola*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Ciências Sociais.
- Casanova, D., Napoli, R. D., & Leijon, M. (2018). Which space? Whose space? An experience in involving students and teachers in space design. *Teaching in Higher Education*, nov., pp. 488-503. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414785>
- Costa, A. R., Silva, S. M., & Fernandes, F. B. (2015). O envolvimento de jovens no ambiente construído da escola: do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 44, pp. 67-85.
- Escolar, P. (2008). *Relatório de Sustentabilidade*. Lisboa: Parque Escolar E.P.E.
- Escolar, Parque. (2009). *Manual de Projeto: Arquitetura* (Versão 2.1 ed.). Lisboa: Parque Escolar E. P. E.
- Formosinho, J., & Fernando Ilídio Ferreira, J. M. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (1.ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Guerra, M. Á. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Heitor, T. V., & Silva, J. M. (2009). *Portugal's Secondary School Modernisation Programme*. CELE Exchange. Obtido de Centre for Effective Learning Environments: <https://dx.org/10.1787/223646614356>
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning. Lessons in architecture 3*. Rotterdam: o10 Publishers.
- Kowaltowski, D. C., & Álvares, S. L. (2013). Programando a arquitetura escolar. *VIII Encontro Latino-americano de Conforto no Ambiente Construído*, 25 set. <https://doi.org/10.12702/978-85-89478-40-3-a017>
- Lima, L. C. (1998). *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 e Psicologia .
- Lima, R. (2017). *A Escola que Temos e a Escola que Queremos. O que se passa com a educação? Um olhar sobre as principais preocupações dos pais, alunos e professores*. Barcarena: Editora Manuscrito.
- Long, P. (2005). *Future of the learning space: breaking out of the box*. Obtido de <https://www.researchgate.net> ; <https://www.researchgate.net/publication/43516622>.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições Asa. Cadernos Criap, n.º 31.
- Noites, M. A. (2017). *Repensar os Espaços Escolares. O impacto do espaço físico na educação. Ensino Básico e Secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, M. M. (2012). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pedro, N. (2017). Redesigning learning spaces: what do teachers want for future classrooms? *International Conference Educational Technologies*, pp. 51-58.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. (6.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, out.-dez., pp. 435-451. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362005000400003>

Veloso, L., Sebastião, J., Duarte, A., Marques, J., Rocha, T., Leal, T., & Costa, T. (2011). *Relatório Final: Impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Obtido de www.ces.uc.pt/cesfct/gcm/VeSe11.pdf.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

AS PLATAFORMAS INFORMÁTICAS COMO INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

INFORMATICS PLATFORMS AS REGULATORY INSTRUMENTS IN SCHOOL ORGANIZATION AND MANAGEMENT

Ana Paula Xavier Catalão¹ | Carlos Augusto Pires²

Resumo

O presente artigo integra um estudo no âmbito da Administração Educacional, que tem como objeto o papel das plataformas informáticas na organização e gestão da escola pública. Com este estudo pretendeu-se: conhecer as representações do conceito e das funções das Plataformas Informáticas (PI); analisar as implicações das PI no trabalho do diretor de escola e nas conceções e funções de gestão; compreender a ação e o papel do Estado através das PI, enquanto instrumentos de regulação. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, as opções metodológicas incidiram em entrevistas semiestruturadas a diretores de agrupamentos de escolas e a dirigentes de topo da Administração Central da Educação e na análise de conteúdo baseada num sistema de categorização misto e apoiada em software de análise de dados qualitativos. Através dos resultados, verificamos que as plataformas informáticas estão

¹ Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Portugal. xpaula.catalao@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3260-6563>

² Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Portugal. cpires@eslx.ipl.pt

omnipresentes nos processos de gestão escolar desde a gestão de pessoal à gestão pedagógica, surgem como instrumentos facilitadores da ação da gestão e constituem um meio de simplificação da ação do diretor, mas também do enviesamento das suas funções. O estudo permitiu compreender que o papel e a ação do Estado são de controlo e de exercício do poder anónimo. O Estado, sob a bandeira da modernização na gestão e da intensificação de processos de descentralização, exerce uma ação mediada por plataformas informáticas, que permite um maior controlo sobre os atores escolares e conseqüentemente um reforço do centralismo.

Palavras-chave: Plataforma informática; Gestão escolar; Regulação da educação; Instrumento de regulação.

Abstract

This paper is part of a study conducted in Educational Administration. The study object is the role of Informatics Platforms (IP) in public schools's organization and management. The study was focused on the perceptions related with both the concept and the role of IP, as well as on IP implications in director's actions and state's regulatory role.

The methodological approach was a qualitative research study. Semi-structured interviews to school directors as well as to decision-makers from "Central Administration of Education" were conducted and content analysis was carried out based on a mixed categorization system supported by qualitative data analysis software.

Results demonstrate that IP play a central role in school management, namely as facilitators in school director's actions, by providing access to important data. However, IP can also be responsible for the alienation of school director's role.

The study made it possible to understand that the role and action of the state is to control and exercise anonymous power. Despite the fact that modernization and decentralization are advocated as state's goals, the study provides evidence that IP

enable the state to perform its regulatory role, thus reinforcing state's control centralization models.

Keywords: Informatics platforms for education; School management; Regulation in education; Regulatory instrument.

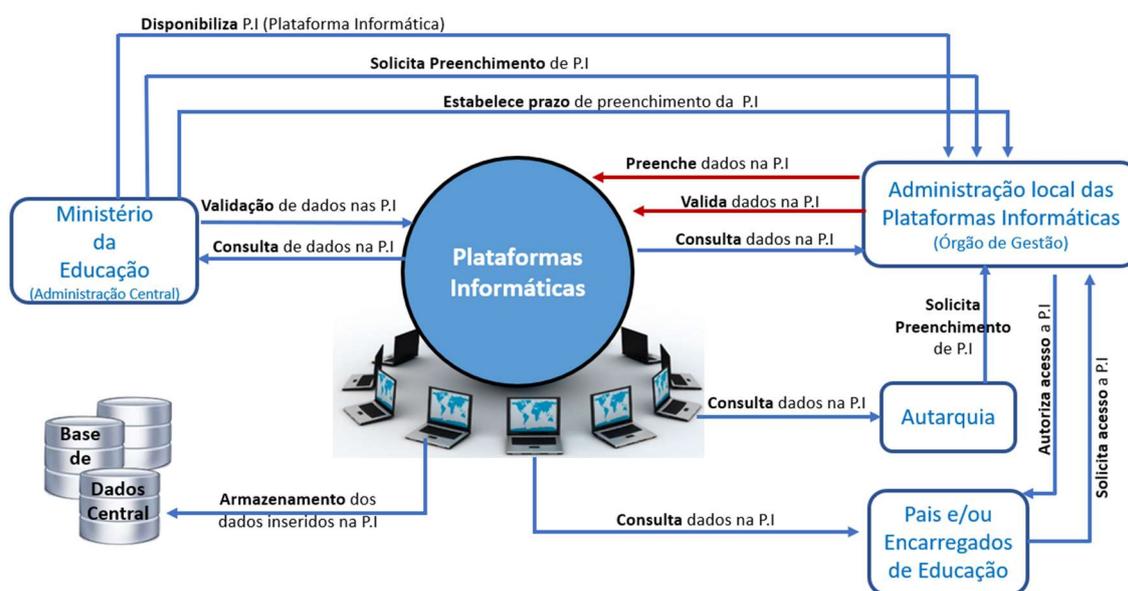
Nota introdutória

Nas últimas duas décadas tem-se assistido a uma proliferação de plataformas informáticas (PI) nas escolas do ensino público, umas disponibilizadas pelo poder central, outras adquiridas pelas próprias. O intuito destas plataformas é a automatização de tarefas, a desmaterialização de processos e a sua modernização, de forma a permitir uma economia de tempo e de recursos, bem como facilitar a ação dos gestores das escolas.

Muitos dos processos de gestão escolar sofreram uma reconfiguração por via da utilização das plataformas. Por exemplo, uma matrícula, que exigia uma série de impressos e uma deslocação à escola, está hoje ao alcance de um simples clique no “portal das escolas”, com a matrícula eletrónica. Muitos outros processos foram automatizados e desmaterializados; no entanto, a desmaterialização dos processos administrativos, tal como é referido por Lima (2012), não significa o decréscimo da importância do arquivo de documentos em papel, nem um menor controlo sobre quem realiza as tarefas administrativas. Tal como refere o autor, o controlo intensifica-se, uma vez que se individualiza o registo dos dados e se estabelecem prazos e diversos tipos de cruzamento de dados, que condicionam a ação das escolas e dos seus gestores. A nível central é feito o controlo do que cada escola lança em cada uma das plataformas e verificada a sua integridade; no caso de esta não ser cumprida, implica a não validação da turma, do curso, entre outros.

Atualmente a interação entre o poder central e a gestão das escolas é sobretudo estabelecida pelas plataformas informáticas, desde os processos de comunicação à gestão dos processos administrativos. A Figura 1 representa o fluxo de informação entre o Ministério da Educação e o órgão de gestão da escola.

Figura 3. Diagrama de Contexto: Administração das Plataformas Informáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação



O esquema evidencia os processos de interação entre o poder central (Ministério da Educação) e as escolas, tendo como instrumento de ação as plataformas. Esta visão global da interação escola-Estado, Estado-escola, permite-nos traçar as linhas gerais do campo de inquirição deste estudo, que se focaliza nas implicações das plataformas informáticas na organização e gestão da escola pública. Isto porque, desde a década anterior, os estudos na área das tecnologias educativas, tal como referido por Costa (2007, p. 10), “criam uma visão dos problemas mais ‘centrada no equipamento’, no ‘potencial das tecnologias’ e nas questões técnicas, acabando por fornecer pouca informação sobre as mudanças operadas na escola”.

Partindo desta inquietação, opta-se neste estudo por uma abordagem holística que privilegia a análise das políticas educativas e a escola enquanto organização educativa. É neste âmbito que se contextualiza o interesse pela compreensão do papel das plataformas informáticas na regulação da organização e gestão da escola pública, nomeadamente na ação do diretor, bem como na reconfiguração do papel e ação do Estado.

No presente artigo assinalamos algumas das plataformas informáticas disponibilizadas para a Educação e enfatizamos num quadro-síntese as suas várias áreas de incidência nas escolas, a fim de realçar, quer a sua pluralidade, quer a sua redundância, quer ainda os objetivos do poder central ao disponibilizar alguns desses instrumentos. Depois distinguimos os vários modos de regulação da educação, de forma a compreender como é que as plataformas desempenham algum papel na regulação da educação. De seguida explicitamos a metodologia de investigação por que optámos neste estudo e apresentamos e discutimos alguns dos resultados obtidos para, por fim, assinalarmos as principais conclusões que dele podemos inferir.

1. As Plataformas Informáticas para a educação

A consulta ao dicionário permite verificar que o conceito de plataforma³ informática está ligado a um “tipo de sistema computacional estabelecido pelo *hardware* e pelo sistema operativo, que define como pode ser usado e qual o *software* compatível”.

No contexto do presente estudo, não se atende à parte técnica das plataformas, mas antes às características que denunciam os objetivos de que são portadoras e que influenciam a sua ação. Nesse sentido, importa conhecer em primeira instância: que plataformas estão sob alçada do Estado, nomeadamente do Ministério da Educação, e que fazem parte do dia a dia das escolas; qual ou quais os organismos do Estado que as

³ “Plataforma”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/plataforma> [consultado em 02-07-2019].

tutelam; quais os objetivos que estão na origem da sua criação; quais as grandes áreas de incidência dentro da organização escolar.

As plataformas informáticas para a educação proliferam todos os dias e abrangem todas as áreas dentro dos estabelecimentos escolares, desde a sala de aula, passando pela escrita de sumários e marcação de faltas, até à gestão de recursos humanos, financeiros e outros. Muitas delas são adquiridas pelas escolas ou pelo poder local mas destinadas a estas (devidamente certificadas pelo Ministério da Educação, tendo em conta a exportação de dados obrigatória para o Sistema de Informação (MISI)) ou então são disponibilizadas pelo poder central. Os órgãos que tutelam algumas das PI para a educação são as direções-gerais pertencentes aos serviços centrais do Ministério da Educação, nomeadamente as relacionadas com as áreas administrativa, de recursos humanos e oferta formativa, e de gestão financeira. A Figura 2 sintetiza, por área de incidência na escola, o conjunto de plataformas informáticas que lhe estão associadas e que não comunicam entre si.

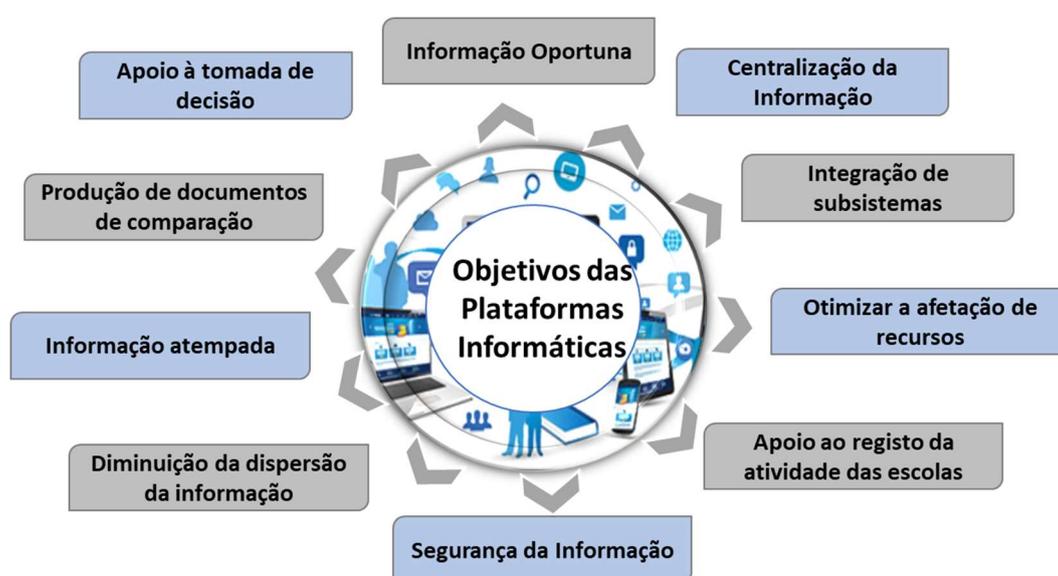
Figura 4. Plataformas da Educação por área de incidência na escola.



O que pretendemos evidenciar com este quadro-síntese é a redundância de informação que é inserida nas PI para os mesmos processos de gestão escolar e que por si só é reveladora do tempo que os recursos humanos nas escolas podem passar no seu preenchimento, validação ou qualquer outra tarefa que lhe esteja associada.

A partir da consulta de manuais do utilizador e de legislação que sustenta a criação e disponibilização de algumas PI para a Educação, elaboramos um quadro-síntese que realça alguns dos objetivos que na retórica do discurso oficial o poder central pretende alcançar com a política de implementação de plataformas informáticas nas escolas (Figura 3).

Figura 5. Objetivos do poder central com as PI para a educação.



Estes objetivos são indicadores de uma política de sustentação e modernização dos processos de gestão escolar, que pretende assim ter um sistema de informação global, quer ao serviço das escolas, quer ao serviço do poder central. Não podemos, no entanto, deixar de evidenciar que a construção deste sistema de informação assenta num conjunto muito vasto de plataformas informáticas, onde a inserção de dados é

redundante e constante, ocupando assim os recursos humanos, desde assistentes administrativos a professores e membros do órgão de gestão.

2. Enquadramento teórico – a regulação da Educação

O termo *regulação*, nos dicionários, significa o ato ou o efeito de *regular*, entendendo-se por regular, designadamente, encaminhar segundo a regra, sujeitar a regras, moderar. De acordo com João Barroso, de um modo geral,

a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores. (Barroso, 2005b, p. 728)

Porém, trata-se de um conceito polissémico, que pode traduzir conceitos diferentes, consoante a área do saber. Para este estudo interessa-nos o domínio da educação, no qual o termo “regulação” se associa à intervenção do Estado na condução das políticas educativas e à regulação do comportamento dos atores no seu campo de incidência específico. De acordo com Natércio Afonso (2004), a regulação é entendida como o conjunto de dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes. Tal como é referido por Barroso (2005b), embora o processo de regulação compreenda o reajustamento da diversidade de ações dos atores através da produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, a sua principal função é o equilíbrio desse mesmo sistema. Este processo no domínio da educação resulta mais

da regulação das regulações do que da aplicação das regras sobre os “regulados”. Assim, ao entender a regulação do sistema educativo como

[um] “sistema de regulações”, torna-se necessário valorizar, no funcionamento desse sistema, o papel fundamental das instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores, uma vez que é aí que se faz a síntese ou se superam os conflitos entre as várias regulações existentes. (Barroso, 2005b, p. 734)

Tendo em conta os estudos realizados por Reynaud, citado por Barroso (2005b), reconhecem-se três dimensões complementares do processo de regulação dos sistemas sociais: i) a regulação institucional, normativa e de controlo; 2) a regulação situacional, ativa e autónoma; 3) a “regulação conjunta”.

A regulação de controlo é exercida pelos detentores de poder e autoridade legítima. As autoridades públicas exercem ações de controlo, influência e coordenação numa dimensão vertical e normativa, utilizando para tal regras e constrangimentos no mercado ou na ação social.

A regulação autónoma é vista como um processo ativo de produção de “regras de jogo” (Reynaud, 1997) que compreende, não só a definição de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores, em função dessas mesmas regras (Barroso, 2005b).

A “regulação conjunta”, de acordo com Reynaud, citado por Barroso (2005b), significa a interação entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns.

Os níveis de regulação assentam, a nível externo, na regulação transnacional e, a nível interno, na regulação nacional ou institucional e na microrregulação ou regulação local.

Por regulação transnacional, entende-se o “conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação”, (Barroso, 2005a, p. 68), e que são tomados como “obrigação” ou “legitimação” pelos políticos com o fim de serem adotados ou propostos para os seus sistemas educativos.

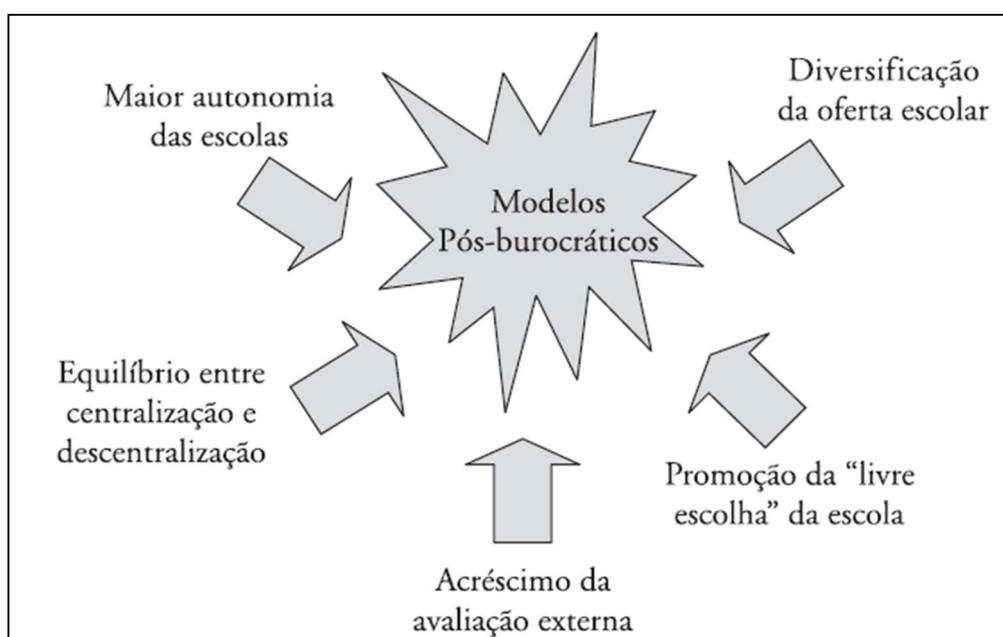
Por regulação nacional, entenda-se o modo como a administração central (Estado) exerce a “coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto de acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (Barroso, 2005a, p. 69).

O processo de coordenação da ação dos atores no terreno corresponde ao que se designa por “regulação local” ou “microrregulação”.

No que respeita à educação, o modelo de regulação das políticas educativas que permaneceu até aos anos 1980, designado como “burocrático-profissional”, baseava-se “numa ‘aliança’ entre o Estado e os professores, combinando uma regulação ‘estatal, burocrática e administrativa’ com uma regulação ‘profissional, corporativa e pedagógica’” (Barroso, 2005b, p. 736). Atualmente, em oposição ao modelo referido, as políticas convergem para modelos de governança e de regulação, designados por Barroso (2005b) como “pós-burocráticos”; estes modelos têm dois referenciais principais – “Estado avaliador” e “quase mercado” – e as principais áreas de convergência são as apresentadas pelo autor na Figura 4.

Figura 6. “O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas”.

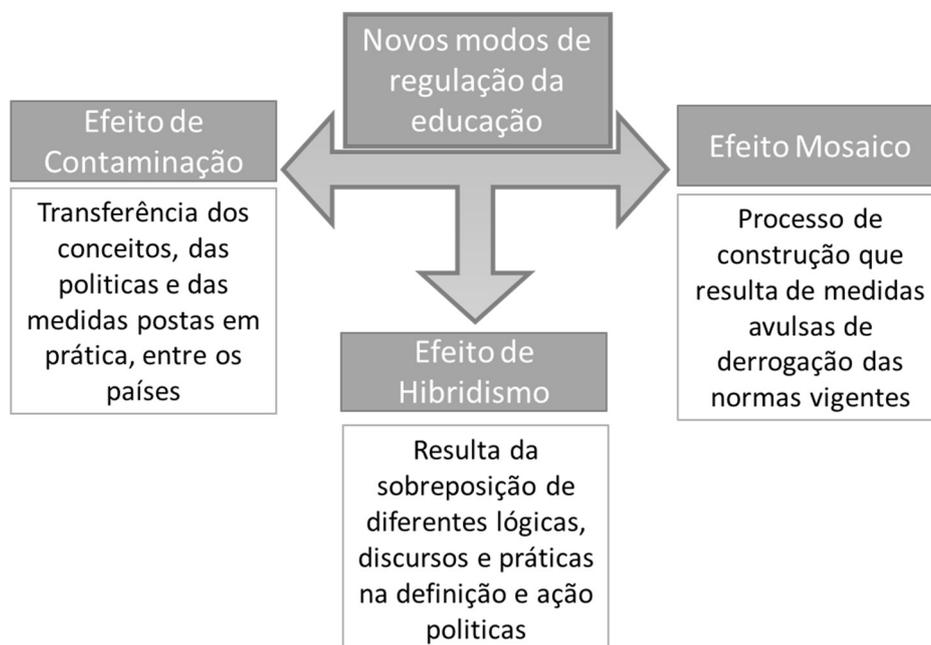
Barroso (2005b, p. 737)



Segundo Barroso (2005b), estas convergências resultam do desenvolvimento da globalização da economia. No entanto, apesar desta convergência para um modelo de regulação pós-burocrático, há mudanças no processo de regulação que indiciam divergências que resultam dos diferentes contextos políticos, económicos ou históricos de cada país e que o autor designa como “hibridação dos novos modos de regulação”.

A introdução de novos modos de regulação política no campo da educação traduz-se em três questões essenciais: efeito de contaminação; efeito de hibridismo; efeito mosaico (Barroso, 2003) (Figura 5).

Figura 7. Questões emergentes dos novos modos de regulação da educação
(adaptado de Barroso, 2003)



O efeito de contaminação decorre da observação daquilo que resulta noutros países e do conseqüente interesse em adotar medidas que representem soluções rápidas, que evitem dificuldades ou que legitimem mudanças nos seus sistemas (Walford, citado por Barroso, 2003).

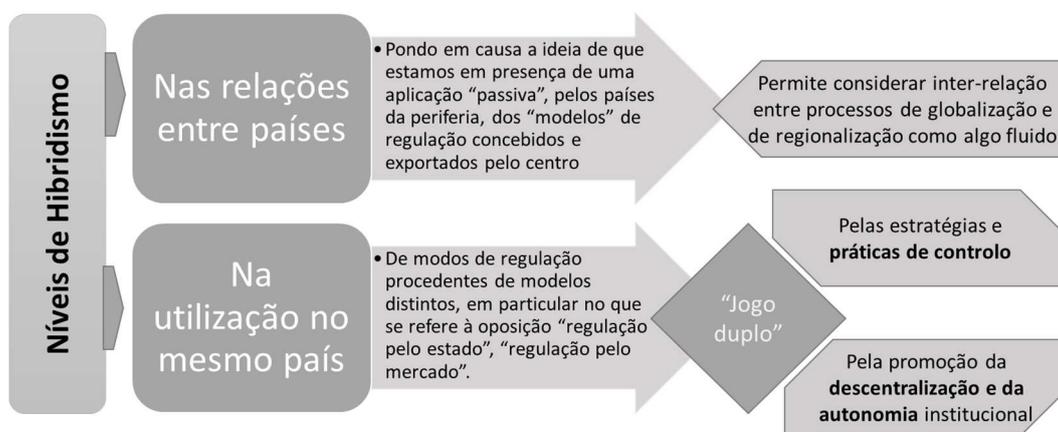
A aprovação de normas por derrogação de normas existentes constitui, para a maior parte dos países, uma forma de optar por processos de desregulação e privatização, pelo que a imagem que se tem desses países corresponde à de um “mosaico” de unidades isoladas e não à de um conjunto coerente de elementos (Barroso, 2003).

A expressão *hibridismo*, utilizada por Popkewritz (citado por Barroso, 2003), é sinónimo de um carácter plural e misto das reformas educativas, dos seus pressupostos, orientações e procedimentos. Para este autor,

esta ideia de sobreposição ou hibridismo no modo como são concebidas e vistas as reformas educativas, obriga a repensar as conceções binárias, emergentes no século XIX, de Estado/sociedade (sociedade civil), centralização/descentralização, objetivo/subjetivo e global/local que guiaram as análises dos programas liberais e de esquerda de reforma. (Popkewritz, citado por Barroso, 2003, p. 31)

Torna-se pertinente perceber a que níveis se manifesta o hibridismo, que, segundo Barroso (2003), pode ocorrer em duas situações: nas relações entre países e na utilização no mesmo país (Figura 6).

Figura 8. Níveis de hibridismo
(adaptado de Barroso, 2003, p. 30)



Segundo Barroso (2003), o “jogo duplo” exercido pelas práticas de controlo na coexistência de modelos é próprio de uma regulação burocrática e centralizada e, por outro lado, quando exercido pela promoção da descentralização e da autonomia institucional, indicia uma autorregulação pelo mercado.

A eficácia da passagem de poderes e de recursos entre os diferentes níveis de administração depende, segundo Barroso (2018), de objetivos claros para o sistema educativo e do equilíbrio das partes implicadas: “governo central” e “governo local”, bem como recursos financeiros, materiais e humanos, adequados a esses objetivos (Figura 7).

Figura 9. Equilíbrio de poderes entre o Estado, o município e a Escola
(Barroso, 2018, p. 1081)



O Estado, “por meio da centralização, define o modo de regulação política, estabelece a garantia de equidade e define o controlo de adequação e de qualidade” (Barroso, 2018, pp. 1081-1082). O município, “por intermédio da descentralização, procede à gestão administrativa e financeira, com base num ‘bolo’ financiado pelo Estado, eventualmente reforçado por outras fontes” (*Ibidem*). A escola, “pela autonomia, estabelece a definição e a aplicação dos procedimentos pedagógicos específicos num quadro delineado pelo Estado” (*Ibidem*).

3. Objetivos e opções metodológicas

Tal como foi referido na parte introdutória, é na ação das plataformas informáticas nos processos de gestão escolar e nos processos de interação-relação entre o poder central (Ministério da Educação) e as escolas, que se centra a nossa atenção. Assim sendo, o nosso trabalho tem como objeto de estudo o papel das plataformas informáticas na organização e gestão da escola pública. Os nossos objetivos são: (i) conhecer as representações do conceito e das funções das Plataformas Informáticas (PI), uma vez que queremos distinguir, por um lado, o que os entrevistados pensam que as PI devem ser e, por outro, como é que elas são efetivamente usadas nas escolas; (ii) analisar as implicações das PI no trabalho do diretor de escola e nas conceções e funções de gestão; e (iii) compreender a ação e o papel do Estado através das PI, enquanto instrumentos de regulação.

Tendo em conta os pressupostos dos paradigmas da investigação em Ciências Sociais e Humanas, a opção recai no paradigma qualitativo ou interpretativo, uma vez que permite obter, segundo Coutinho (2016), noções científicas de compreensão, significado e ação. A abordagem interpretativa/qualitativa permite, segundo a mesma autora, a incursão no mundo pessoal dos sujeitos e a interpretação dos significados da ação humana, uma vez que estes não são mensuráveis.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, a estratégia de investigação recai sobre o estudo de caso, por ser aquela que melhor se adequa ao que se pretende. As opções metodológicas foram: entrevistas semiestruturadas a três diretores de agrupamentos de escolas e a quatro dirigentes de topo da Administração Central da Educação, bem como a análise de conteúdo baseada num sistema de categorização misto e apoiada em *software* de análise de dados qualitativos.

No caso dos diretores, optou-se por diretores de agrupamentos de escolas públicas localizadas em grandes centros urbanos, com todos os ciclos de educação e ensino (da educação pré-escolar ao ensino secundário) e que, para além do ensino regular, tivessem cursos de dupla certificação (tais como cursos de educação e formação, cursos

profissionais e cursos de educação e formação de adultos). Isto porque, quer a quantidade, quer a variedade de plataformas a que estes atores estão afetos são inúmeras, estando consequentemente associado um elevado grau de complexidade organizacional, tanto pela diversidade da oferta formativa, como pelo elevado número de funcionários, pessoal docente e não docente. Os três diretores exercem cargos de gestão há 15 ou mais anos e de direção entre 6 e 10 anos.

No caso dos dirigentes de topo da Administração Central da Educação, optou-se pelos órgãos centrais que são responsáveis pela maior parte das plataformas informáticas disponibilizadas às escolas e com as quais estas trocam mais informação: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Direção-Geral da Administração Escolar, Direção-Geral da Educação e Instituto de Gestão Financeira da Educação.

Considerámos que seria pertinente e valorizaria o estudo escolher participantes que nos permitissem apresentar as duas visões, isto é, a de quem disponibiliza a plataforma, por um lado, e a de quem a utiliza e é responsável pelos dados que nela são inseridos, por outro.

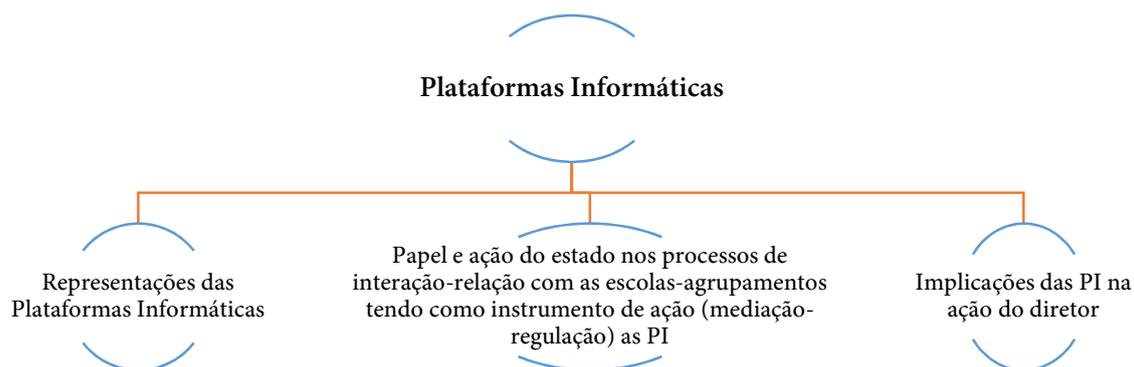
4. Apresentação de resultados – as “vozes” dos sujeitos do estudo

O propósito do estudo foi perceber qual o papel das plataformas informáticas nos processos de organização e gestão da escola, nomeadamente as suas implicações no trabalho do diretor e o papel e ação do Estado, tendo como instrumento de ação essas mesmas plataformas. Para isso, procedeu-se à análise de sete entrevistas – três centradas nos órgãos de gestão de três Agrupamentos, particularmente no seu diretor, e outras quatro, a pessoas que exercem cargos de topo dentro das direções-gerais representativas do Ministério da Educação –, tendo como procedimento a análise de conteúdo da informação que integra o ponto de vista dos atores escolares e do poder central, apoiada em *software* de análise de dados qualitativos.

A partir de um sistema de categorização misto que permitiu combinar sistemas de categorias prévias, com base no quadro teórico-conceitual, e sistemas de categorias

criadas indutivamente a partir dos dados, emergiram três dimensões que agrupam os dois sistemas e que permitem conhecer as perceções, quer da escola quer do Estado, sobre o papel das plataformas informáticas e ainda fazer uma leitura da ação que estas exercem sobre eles.

Figura 10. Dimensões que emergem da análise de conteúdo.



Neste texto, apresentamos os resultados que se reportam às duas primeiras dimensões. A dimensão “Representações da Plataformas Informáticas” agrupa informação sobre o modo como os participantes percecionam as plataformas informáticas e como são utilizadas nos processos de gestão das suas organizações. Os inquiridos consideram as plataformas como instrumentos de apoio à gestão, instrumentos de modernização, instrumentos de controlo e instrumentos intensificadores da burocracia.

Assimetrias de poder, modernização e padronização são, na segunda dimensão, as categorias relativas à perceção dos entrevistados sobre o papel do Estado nos processos de interação-relação com as escolas/agrupamentos, tendo como instrumento de ação (mediação-regulação) as plataformas informáticas.

O apoio à gestão incide sobre as áreas administrativa, de recursos humanos e de gestão da informação. Hoje em dia a “gestão da informação” assume uma importância crescente, uma vez que é considerada o ingrediente básico do qual dependem os processos de decisão. Verificamos que, na sua maioria, os inquiridos consideram as

plataformas um “instrumento de gestão da informação”, pois permitem a centralização da informação e por isso uma menor dispersão da informação. Outra característica importante referida, no que se refere à gestão da informação, é a interoperabilidade de plataformas, atualmente inexistente nas escolas. Segundo os inquiridos, esta funcionalidade permitiria a articulação entre plataformas, bem como a interação e comunicação com outros sistemas, de forma a evitar a redundância na inserção de dados. Isto mesmo afirma um dos diretores:

[...] aquilo que nós verificamos muitas vezes é: na plataforma solicitamos dados que, com certeza, já existem noutras plataformas. E, por isso, se elas migrassem os dados... Primeiro que tudo, se o Ministério da Educação se desse ao trabalho de migrar alguns dados, para nós, era muito mais fácil; quando nos enviassem a plataforma para preencher, já tínhamos a plataforma quase preenchida. (D3⁴)

A nível administrativo, as plataformas informáticas constituem um instrumento de apoio à gestão de processos ligados aos alunos (nomeadamente a matrícula, o registo de resultados escolares, a ação social escolar, acidentes escolares), dos processos financeiros (tais como as compras públicas, o orçamento e a conta de gerência) e ainda os processos de gestão da oferta formativa da escola, ou seja, cursos e respetivas turmas. O estudo permitiu também caracterizar as plataformas informáticas como “instrumento de controlo”, tendo em conta o “controlo exercido sobre a ação dos atores organizacionais”, através do aumento do seu volume de trabalho, desencadeando assim uma maior submissão dos mesmos com a sua ocupação constante e com menor capacidade de gestão do tempo, retirando-lhes tempo que seria necessário para outras tarefas. Para além de “instrumentos de controlo”, as PI

⁴ Diretor do Agrupamento 3.

caracterizam-se ainda pelo “controlo minucioso da informação”, que se concretiza na obrigatoriedade de inserção de informação detalhada e validada pelas regras das plataformas, que não permitem prosseguir sem o cumprimento desse registo.

A categoria “instrumento que intensifica a burocracia” merece também atenção por parte dos inquiridos, pois muitas vezes existe “enviesamento nos processos de gestão escolar”, “redundância de dados” e também “exercício constante de tarefas administrativas”. Que processos ocorrem nas plataformas informáticas e quais os que mais contribuem para a intensificação da burocracia? De acordo com os inquiridos, a redundância dos dados é a principal razão: um dos entrevistados afirma que o registo da mesma informação várias vezes dá a ideia de “que eles criam novas plataformas para voltar a dar a mesma informação. É muitas vezes a sensação que eu tenho” (D1⁵); por outro lado, verifica-se também a existência de pedidos com o mesmo tipo de informação de vários organismos do Ministério da Educação.

Para os inquiridos, as plataformas informáticas representam também um “instrumento de modernização”, já que surgem associadas à “eficácia dos processos administrativos” e se ajustam às necessidades das escolas, permitindo que os dados estejam sempre disponíveis. A modernização por via destes instrumentos está também na base da “simplificação de processos”, uma vez que se consegue a automatização de tarefas administrativas, a eliminação de tarefas repetitivas e a integração com outros sistemas.

Ao analisarmos os dados obtidos, verificamos a quase total convergência de opiniões dos inquiridos, que consideram que as plataformas informáticas constituem instrumento de apoio à gestão. No entanto, verifica-se que há uma grande divergência entre os inquiridos a respeito da possibilidade de as plataformas poderem ser utilizadas como um instrumento de simplificação de processos.

Os papéis atribuídos pelos inquiridos ao poder central, tendo como instrumento de ação as plataformas informáticas, são a “padronização” ou normalização/

⁵ Diretor do Agrupamento 1.

uniformização dos processos de gestão escolar, o exercício de “assimetrias de poder” e a “modernização”.

A padronização é conseguida a partir da “mecanização das organizações escolares” e da “uniformização de procedimentos”. A uniformização de processos nas escolas já é visível ao nível dos currículos e das metodologias, entre outros. Este estudo indica-nos que o poder central consegue essa uniformização, implementando as mesmas plataformas em todas as escolas e procedendo assim a uma formação generalizada: “Nós temos dado muito apoio personalizado às escolas, e isso é importante. Claro que não o podemos fazer para oitocentas. Nessa altura faremos formação de uma forma mais generalizada” (DACE2⁶). Sendo os processos de gestão escolar regulamentados por normativos, nem sempre estes são interpretados da mesma forma pelas escolas, o que causa discrepâncias nos procedimentos. Assim, através das plataformas, o Estado consegue uma uniformização na interpretação da lei e também uma uniformização dos prazos de preenchimento, independentemente da dimensão da escola.

O programa do governo Simplex+ consiste num pacote de medidas que visam combater a burocracia e modernizar a administração pública. Faz parte dessas medidas o lançamento de plataformas informáticas, sendo a mais recente a E-360. De acordo com os resultados do estudo, o poder central consegue, através da implementação de plataformas informáticas, implementar processos de “modernização” com maior visibilidade nos “processos de gestão escolar” e na “rentabilização de recursos”. De que forma o poder central rentabiliza recursos? A rentabilização de recursos, sem custos acrescidos, é feita quando os gestores escolares se socorrem dos elementos dos órgãos de gestão e dos próprios professores (mais particularmente do grupo 550 – Informática) para desempenhar as funções de técnicos de informática, de formadores de muitas das plataformas existentes nas escolas, de técnicos que prestam apoio ao utilizador, entre outros. Os resultados realçam ainda o facto de as plataformas constituírem um meio de diminuir os custos financeiros: com efeito, muitos dos custos

⁶ Dirigente da Administração Central da Educação 2.

administrativos foram suprimidos uma vez que a comunicação é agora feita maioritariamente por via eletrónica.

A “modernização” faz-se através da “integração de sistemas”, que permite que toda a informação das escolas esteja disponível para os diferentes atores do sistema educativo de uma forma mais rápida e fiável, evitando a duplicação de informação e contribuindo para a diminuição de pedidos de informação às escolas ou mesmo aos encarregados de educação. As técnicas de simplificação de processos organizacionais visam diminuir as tarefas que têm mais probabilidades de não serem executadas corretamente e que, muitas vezes, estão sujeitas a erros de digitação ou mesmo a procrastinação. Para os inquiridos, as plataformas informáticas que estão na base da modernização do Estado constituem um meio de modernizar os processos de gestão escolar, simplificando-os.

Como exerce então o Estado essas assimetrias de poder? Através de uma “administração anónima e impessoal”, o Estado exerce o seu poder. Quando os gestores escolares, ou as equipas em quem eles delegam os serviços, registam os dados solicitados pela administração central (em caso de preenchimento incorreto, não são validados), têm de cumprir as regras inscritas nas plataformas informáticas. Mas quem define as regras das plataformas é o próprio Estado, e não os programadores que as inserem nas PI: “Dentro da aplicação também vamos lançando alertas e apoios, digamos assim, para o preenchimento dessa mesma aplicação. Normalmente tem tudo a ver com algum normativo que saiu, com algum despacho, com alguma situação que tenhamos de cumprir” (DACE¹⁷). Assim sendo, a responsabilidade é atribuída à plataforma e não a quem definiu as regras; isto é, trata-se de uma autoridade incontestada tendo em conta que se trata do exercício do poder de forma anónima, um poder sem face, sustentado por uma plataforma informática.

A “pressão dos prazos” sobre as escolas constitui um exercício de assimetria de poder por parte do Estado, que se deve ao facto de se tratar de prazos apertados e uniformes

⁷ Dirigente da Administração Central da Educação 1.

para todas as escolas, independentemente da sua dimensão: “Há medo constante. ‘Ah, aquele prazo já ultrapassou... Ah, agora vamos prejudicar aquele professor... ah, esqueci-me de validar aquilo’. Isto não devia acontecer! Não devia acontecer, e seguramente não acontece noutros países com quem nos poderíamos comparar” (D2). Este sistema torna a vida dos diretores muito difícil, e “não é admissível que esse sistema crie situações em que a pessoa tem que estar a trabalhar ou até à meia-noite ou até às duas da manhã para cumprir os prazos” (D1).

Acresce ainda que os gestores escolares sentem que há um controlo global de toda a informação produzida nas escolas – do pessoal docente e não docente a alunos, famílias, atividades, entre outras –, sendo esse controlo exercido sobre os atores de forma indireta, pois é realizado por via de plataformas informáticas, sinónimo de “controlo de atores à distância”. Por vezes, chega mesmo a ser designado como “Big Brother” ao serviço do Ministério da Educação. Na opinião dos inquiridos, a autonomia dos gestores escolares face à ação do poder central suportada por plataformas é reduzida a muito pouco ou mesmo nada, o que é por si um indicador do reforço do centralismo e consequente aumento do poder do Estado: “A autonomia não é nenhuma” (D2).

Entre os representantes dos serviços centrais do Estado e os gestores escolares, existe alguma convergência de opinião, no que respeita ao papel modernizador do Estado, o reforço do centralismo e o Estado controlador. Estes inquiridos são unânimes em considerar importante a integração de todos os sistemas num sistema único, que permita a eliminação das tarefas repetitivas de plataforma para plataforma e uma maior concentração da informação. Pelo contrário, apenas os diretores falam sobre o que consideram ser o exercício do poder anónimo por parte do Estado e a diminuição da autonomia das escolas neste contexto.

A dimensão retórica da política de implementação das plataformas informáticas insere-se naquilo que Hans Weiler (citado por Barroso, 2006b) considera ser um antagonismo do Estado democrático moderno: o Estado adota estratégias como a

centralização, de que as plataformas informáticas parecem ser exemplo, que o fazem perder a legitimidade; em contrapartida, porém, encontra formas de manter essa legitimidade, adotando medidas de diminuição do seu controlo efetivo, como a descentralização.

Nota conclusiva

De acordo com os resultados obtidos, as plataformas informáticas assumem-se constituem um instrumento através do qual os detentores do poder exercem uma “regulação nacional” que, na aceção de Barroso (2005a, p. 69), pode permitir:

- o exercício do “poder anónimo” (modo como a administração central exerce a coordenação), controlando os atores à distância;
- o exercício de uma autoridade incontestada, que se manifesta em prazos apertados e pedidos simultâneos;
- o reforço do centralismo (influência sobre o sistema educativo), ao considerar que o caminho é uma plataforma única disponibilizada e gerida centralmente;
- a redução da autonomia da escola, à qual compete apenas gerir uma pequena parte da informação;
- o condicionamento do trabalho das escolas pelas regras, imposições e constrangimentos das plataformas informáticas (orientando o contexto da ação dos atores através das normas, injunções e constrangimentos).

Tendo em conta os fatores de convergência enunciados por Barroso (2005b) para os modelos de regulação pós-burocráticos, particularmente a maior autonomia das escolas e o equilíbrio entre centralização e descentralização, parece existir um certo

hibridismo na administração pública, uma vez que a política de implementação das plataformas informáticas pode constituir um dispositivo para o Estado exercer o controlo que perde com a descentralização. Esta situação revela uma tensão entre os atores do sistema educativo e o Estado, que se manifesta na exigência de abertura de processos de descentralização, por um lado, e na tendência para a manutenção do controlo pelo Estado, por outro. Em suma, é evidente a tensão entre tendências descentralizadoras, preconizadoras da diversidade das autonomias, e tendências homogeneizadoras, coercivas e centralizadoras.

Acresce ainda que, o carácter descentralizador das políticas educativas se assemelha a uma tentativa de resolução de problemas, pois mobiliza as escolas na aceitação do poder central de forma “camuflada” dentro das mesmas, através das plataformas informáticas, legitimando, assim, a emergência de mais uma modalidade de controlo.

Esta situação é indiciadora da utilidade pública da política de implementação das plataformas informáticas, enquanto forma de “legitimação compensatória”, metáfora criada por Weiler e mobilizada por Barroso (2006): maior centralização, maior controlo, menor legitimidade; maior descentralização, menor controlo, maior legitimidade.

Independentemente dos objetivos com que as PI são criadas, as ideias e perceções que os diretores e dirigentes da Administração Central da Educação têm sobre estes instrumentos não são unânimes. O estudo permite-nos concluir que estes instrumentos têm como papel principal o apoio à gestão da área administrativa, dos recursos humanos e da gestão da informação, comungando assim do papel modernizador que também lhes é atribuído. No entanto, o papel das plataformas vai um pouco mais além e demonstra uma ação de controlo sobre os atores e sobre a informação produzida nas escolas, bem como uma ação intensificadora sobre aquilo que é designado como “burocracia”. Estes resultados confirmam a interpretação de Lascoumes e Le Galés (2012) – os instrumentos não são neutros, pois produzem efeitos independentes dos objetivos para que foram criados.

Referências

- Afonso, N. (2004). A globalização, o Estado e a escola pública. *Administração Educacional*, 32-42.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: Tendências emergentes em estudos de educação comparada. Em J. Barroso (org.), *A Escola Pública – Regulação, descentralização, privatização* (pp. 19-48). Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (2005a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br> ; <https://doi.org/10.1590/so101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In *A Autonomia das Escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em Educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Costa, F. A. (2007). Tecnologias educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal. *Sísifo* (3), 7-24.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Lima, L. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. *Questões Atuais de Direito Local* (5), 7-24.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Pós Ciências Sociais*, 9(18), 19-44.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM SISTEMA DE AUTO E MULTIRREGULAÇÃO EDUCATIVA¹

CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF AN EDUCATIONAL AUTO AND MULTI-REGULATION SYSTEM

José Verdasca²

Resumo

Nos novos equilíbrios entre Estado, professores, pais, autarquias e comunidade em geral na administração da educação e na regulação local socioeducativa há todo um campo aberto a novas conceções na gestão de redes públicas de educação. Sendo as ações pedagógicas o que de facto funciona, e tendendo estas a ocorrer sobretudo no espaço-turma, para uma melhor compreensão das mesmas, importa convocar perspetivas de análise que não ignorem a estrutura composicional da turma enquanto fator crítico do desempenho escolar. Daí a ideia de explorar interações entre resultados escolares, fatores contextuais e *inputs* associados a dinâmicas pedagógicas, tendo por objetivo a análise e projeção contextualizada dos resultados escolares da turma, fazendo refletir compromissos de ano de escolaridade em cada um dos grupos-turma e induzindo a descentração dos focos de discussão de fatores externos composicionais para alvos relacionados com as dinâmicas pedagógicas, metodologias e processos de

¹ Comunicação apresentada ao *III Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, promovido pela Universidade Católica Portuguesa. Porto, 18-19 de julho de 2019.

² Universidade de Évora. Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-4099-421X>

trabalho adotados, critérios organizativos de constituição de grupos e de distribuição de recursos docentes, paradocentes e outros, práticas curriculares e critérios avaliativos. No plano instrumental técnico, recorreremos a dois modelos de análise e projeção contextualizada do desempenho escolar da turma: o método dos mínimos quadrados parciais (PLS), particularmente adequado quando se está em presença de várias variáveis explicativas e de resultado correlacionadas entre si e se se dispõe de um reduzido número de casos de observação; o método dos *scores* contextuais da turma (MSC), cujo algoritmo desenvolvemos, e que é suportado na intensidade e sentido correlativos entre cada uma das variáveis contextuais da turma e as variáveis resultado, possibilitando a projeção de compromissos mínimos da escola e o respetivo reajustamento para cada uma das turmas em função do respetivo *score* contextual.

Palavras-chave: Monitorização e regulação educativa; Estrutura composicional da turma; Projeção ajustada do desempenho escolar.

Abstract

The new balances between the state, teachers, parents, local government administration and the community in general in the administration of education and in the local socio-educational regulation there is a whole field open to new conceptions in the management of public education networks. As pedagogical actions are what work and tend to occur mainly in the classroom space, for a better understanding of them it is necessary to call for perspectives of analysis that do not ignore the compositional structure of the class as a critical factor of school performance. Hence the idea of exploring interactions between school results, contextual factors and inputs associated with pedagogical dynamics, aiming at the contextual analysis and projection of the class's school results, reflecting school year commitments in each of the class groups and inducing the decentralization of the focus of discussion of external compositional factors for targets related to the pedagogical dynamics, methodologies and work processes adopted, organizational criteria for the constitution of groups and

the distribution of teaching, education support workers and other resources, curricular practices and evaluation criteria. In the technical instrumental plan, we used two models of analysis and contextualized projection of the school performance of the class: the method of partial least squares (PLS), particularly suitable when there are several explanatory variables and correlated results with each other and if there are a small number of observation cases; the method of class contextual scores (MSC), whose algorithm we developed, is supported by the intensity and correlative sense between each of the contextual variables of the class and the result variables allowing the projection of minimum school commitments and the respective readjustment for each of the classes according to the contextual score of each one.

Keywords: Educational monitorization and regulation; Compositional structure of the class; Adjusted projection of school performance.

1. O lançamento do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)³ abriu espaço e oportunidade às escolas, municípios e comunidades intermunicipais para fazer aproximações e concertar estratégias na definição e aplicação de medidas de ação estratégica com vista à construção de respostas e soluções, à escala local, para problemas de aprendizagem e de integração socioeducativa das suas populações escolares.

As escolas encontraram no plano de ação estratégica (PAE) o instrumento de operacionalização e concretização dos principais objetivos e prioridades do seu projeto educativo. A sua elaboração pressupõe exercícios participados em método aberto de construção local que privilegiem a dimensão incremental da ação com aprovação do

³ O PNPSE foi criado através da Resolução de Conselho de Ministros (RCM) n.º 23, de 11 de abril, entretanto prorrogado até ao final do ano letivo 2020-2021 através da RCM n.º 135/2019, de 14 de agosto.

Conselho Pedagógico e do Conselho Geral. Os planos foram a fonte de identificação das necessidades de formação em contexto escolar e os referentes orientadores para as operações complementares e de convergência escolar dos planos integrados e inovadores de combate ao insucesso escolar (PIICIE) das entidades intermunicipais. Como é sublinhado na Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 135/2019, “a promoção do sucesso escolar foi assumida também como um dos objetivos centrais dos Pactos para o Desenvolvimento e Coesão Territorial, assinados com as entidades intermunicipais, no âmbito do Portugal 2020 [...] alinhando as metas a alcançar com as previstas no PNPSE e promovendo o envolvimento comunitário na promoção do sucesso” (Preâmbulo).

O caminho já percorrido parece confirmar a importância das análises contextualizadas e da projeção de alvos educacionais decorrentes dos compromissos nacionais em matéria de educação e em que os instrumentos de regulação e autorregulação das aprendizagens e dos processos e dinâmicas de ensino se têm afirmado como recursos estratégicos de orientação e governação pedagógica por parte das escolas, merecendo o reconhecimento dos outros agentes da comunidade educativa. Como tenho vindo a sustentar, cabe às escolas assumir a plena liderança do processo curricular e pedagógico. Contudo, a escola tem também o papel imprescindível de assegurar a universalidade escolar, função partilhada com outros atores sociais e instituições cuja capacidade reguladora e de influência tem um impacto educativo nos seus territórios; trata-se de uma colaboração sem sobreposição de papéis, mas complementar e em articulação com a escola na conceção e implementação de estratégias globais e de soluções socioeducativas locais integradas. Estes princípios e lógicas de ação são hoje manifestamente afirmados quando se reconhece que “a centralidade dada às escolas e aos seus profissionais, aos municípios e comunidades intermunicipais, aos centros de formação e instituições de ensino superior, pais e outros agentes da comunidade educativa, demonstra a necessidade e vantagem de continuar a mobilizar os diferentes atores e instituições da comunidade na construção de respostas globalmente articuladas e complementares” (RCM n.º 135/2019, Preâmbulo).

Das orientações e princípios estruturantes emerge todo um quadro inspiracional de referência e de desenvolvimento do “ecossistema educacional PNPSE”, aqui entendido como “o conjunto das relações de interdependência entre escolas, centros de formação e de ciência, autarquias e outros atores sociais com responsabilidade e impacto educativo na comunidade, mobilizando modos de regulação e autorregulação do ato educativo como práxis de política pública sustentada na produção e disseminação de conhecimento científico contextualizado e orientado por compromissos educacionais comuns” (Verdasca *et al.*, 2019, p. xi) e que em termos de conceção e estratégia resumimos na Figura 1.

Figura 1. Ecossistema Educacional PNPSE: conceção e estratégia



De algum modo, estamos perante novas conceções que tendem a olhar a escola como uma unidade dinâmica e multirregulada, inspirada numa espécie de “regulação sociocomunitária”, cujo alargamento à escala do território constitui a base de uma “nova ordem educativa territorial” alicerçada em “formas de regulação institucional [...] compatíveis com a dinâmica dos processos sociais de regulação [num] novo equilíbrio entre o Estado – os professores – e os pais dos alunos (bem como a

comunidade em geral) na administração da educação e em particular na regulação local da escola pública” (Barroso, 2013, p. 23). É neste complexo e sistemático jogo de interações entre elementos constitutivos de ordens educativas transnacionais, nacionais e regionais e outras estruturas e atores intraterritoriais como as próprias escolas, professores, pais, alunos, autarquias locais e outros agentes da comunidade educativa local que se concretiza a articulação entre os “planos extra e intraterritorial, pondo em comum atores e entidades diversas, atuando em diferentes níveis, com diferentes saberes, poderes e legitimidades” (*ibidem*, p. 24), e se institui e legitima a introdução ao nível das escolas e dos territórios de uma “regulação sociocomunitária”, que possibilite “a definição de compromissos públicos por referência a um bem comum” (*ibidem*, p. 23).

Nestas novas ‘ordens educacionais emergentes’, há todo um campo aberto nos territórios, na base de parcerias de convergência escolar e de compromissos comuns, para o aprofundamento de culturas de cooperação e colaboração territorialmente comprometidas com objetivos e prioridades educativas estratégicas, para a produção contextualizada de conhecimento científico sobre o sucesso escolar, suas condicionantes, fatores preditores, lógicas de ação preventiva e de antecipação das situações de risco de insucesso, monitorização de estratégias e medidas de avaliação das dinâmicas pedagógicas, lançando novos desafios e conceções na gestão de redes públicas de educação.

Figura 2. Gestão de redes públicas, compromissos educacionais e instrumentos operacionais



Nesta complexidade de processos e de pluralidade de atores e de espaços de atuação, emergem, como sublinha J. Barroso, “as possibilidades e potencialidades da territorialização das políticas educativas [...] [e] os elementos constitutivos de outras ordens educativas [...], cuja ação configura as fronteiras do próprio território, como sejam as escolas, as autarquias locais, serviços desconcentrados da administração central (fora e dentro da educação), empresas, associações, professores, pais, alunos e outros elementos da comunidade educativa local” (2013, p. 24).

Por outro lado, os centros de formação de associação de escolas (CFAE), pelo seu carácter institucional associativo e afinidade territorial das escolas associadas, “constituem genuínas redes colaborativas de escolas de configuração horizontal na base de interesses comuns e onde tendem a predominar sistemas de governação pluricêntricos, interdependentes. Trata-se de uma perspetiva já firmada e reconhecida desde há bastante tempo, pelo menos no que respeita à dimensão da formação contínua de docentes e ‘paradocentes’, mas cujo âmbito pode e deve vir a ser progressivamente

alargado a outras dimensões de intervenção [...] pela capacidade de regulação colaborativa que reúnem [...] e de transformação dos mecanismos hierárquicos e verticais em mecanismos de indução de carácter horizontal” (Verdasca, 2018, p. 26).

2. Estas dinâmicas não partiram do zero. Convém ter presente que no final de 2018-2019, cerca de 50% das escolas públicas do continente registavam no 1.º ciclo do básico taxas de retenção inferiores a 2%, quando em 2014-2015 este valor era conseguido por apenas 13% das escolas; na globalidade do ensino básico, a evolução conseguida foi também significativa, com um quarto das escolas a registar valores de retenção abaixo da fasquia dos 2%, quando quatro anos atrás apenas 2% do universo das escolas o conseguiam.

Em boa verdade, é conhecido e reconhecido o trabalho que algumas escolas já desenvolviam no âmbito de projetos de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares, tendo ousado romper com conceções rígidas de organização escolar e fazer uso inteligente das suas margens de autonomia na adoção de tecnologias organizacionais com implicações diretas e imediatas nas condições organizativas de ensino e aprendizagem. Podemos convocar, a este propósito, alguns exemplos de âmbito nacional de redes colaborativas de escolas, nomeadamente, os ecossistemas pedagógicos associados às tipologias ‘Mais Sucesso Escolar’ (casos dos projetos Fénix, TurmaMais e Híbridos) e as redes de escolas EPIS e ESCXEL, umas e outras envolvendo dezenas de estabelecimentos escolares. No caso dos primeiros, correspondem ao “tipo de redes de escolas criadas para a resolução de problemas educativos concretos que intervêm diretamente na mudança de práticas pedagógicas em sala de aula e, [...] emergem, como referimos, dos próprios atores locais” (Justino e Batista, 2013, p. 55). São exemplos que apontam para “redes com génese numa regulação voluntária, que integram escolas e universidades num trabalho próximo de acompanhamento e apoio na implementação de um mesmo modelo pedagógico” (*ibidem*, p. 56). Ora, um dos importantes contributos das tipologias ‘Mais Sucesso

Escolar' prende-se com as oportunidades de discussão e reflexão induzidas sobre critérios e opções a tomar no âmbito dos processos de constituição das turmas e da afetação e distribuição de recursos docentes. Pela sua filosofia organizacional, estas tipologias organizativas de alunos e docentes contribuíram para o amenizar de desigualdades socioeducativas, aproximaram por via de plataformas giratórias alunos e grupos de alunos de diferentes turmas de origem e fizeram emergir o ano de escolaridade e o ciclo de ensino como unidades-base de análise e de referência na organização do sistema educativo (Verdasca, 2011; Fialho *et al.*, 2014). Os resultados dos estudos de avaliação sobre os efeitos destas tipologias na componente organizacional escolar (de organização de alunos, liderança e coordenação, comunicação e trabalho de equipa, partilha e regulação interescolas) e na componente pedagógica (diferenciação pedagógica, formação de professores, ligação pais e comunidade escolar e envolvimento parental na escola) revelam o efeito de melhoria na organização escolar e no sistema educativo, sobretudo nas componentes pedagógicas, decorrente do “impacto claramente positivo no sucesso escolar, na qualidade do sucesso escolar e na qualidade da relação pedagógica” (Barata *et al.*, 2012, p. 17). No caso das escolas EPIS e ESCXEL, são redes que “partiram e são geridas por atores locais, uma organização da sociedade civil e um centro de investigação universitário, são reconhecidas pela administração central e colaboram em estreita articulação com a autarquia. São fontes de regulação voluntária que complementam os modos e mecanismos já presentes” (Justino e Batista, 2013, pp. 56-57).

Com maior ou menor intensidade e afirmação, umas e outras desenvolveram e consolidaram culturas e práticas de monitorização e de (auto-)regulação/avaliação, cujos sinais podemos identificar através da pluralidade de práticas e instrumentos em função das aprendizagens, da sistematicidade da avaliação formativa e do seu retorno e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, da avaliação da eficácia das medidas adotadas nos planos de melhoria dos grupos de alunos e turmas, da discussão da eficácia das medidas de apoio educativo e das conseqüentes tomadas de decisão ao

nível da redistribuição dos recursos educativos com vista a uma maior rendibilização dos recursos docentes, paradocentes ou outros.

Também a avaliação externa das escolas, iniciada nas escolas públicas portuguesas em 2006, e os próprios programas de acompanhamento da ação educativa desenvolvidos pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) têm induzido nas escolas a introdução de práticas de monitorização, autoavaliação e melhoria escolar no sentido de assegurar a articulação entre os resultados da autoavaliação e os planos de ação de melhoria, a adequação, exequibilidade e monitorização das ações organizativas e pedagógicas implementadas e a utilização dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa na reorganização e procura de melhoria das práticas curriculares e pedagógicas. Neste âmbito, o processo de avaliação externa das escolas passou a incorporar no 2.º ciclo avaliativo (2011-2012 a 2017-2018) indicadores contextualizados e a mobilizar análises baseadas na comparação estatística dos resultados académicos com os valores esperados, passando, em consequência, o resultado final do processo avaliativo a depender, em boa parte, da resposta à questão: “Quão longe, nos seus resultados académicos, está a escola do respetivo valor esperado?” (Castro *et al.*, 2014). Todo um conjunto de dispositivos de informação e monitorização sobre as medidas educativas e normas associadas a boas práticas são associados a novas formas de definição informada de políticas educativas que tendem a ser compatíveis com políticas públicas de autonomia e prestação de contas, de autoavaliação e avaliação externa, e que fazem do conhecimento e da sua gestão um recurso que não serve apenas para informar os decisores políticos, mas é ele próprio usado como instrumento de governação escolar.

Ainda que com características e bases matriciais diferentes, estas vivências experienciais de progresso educativo e desenvolvimento da escola facilitaram o alargamento a novas escolas, praticamente ao universo das escolas públicas, e explicam em boa parte a adesão e o acolhimento que programas como o PNPSE e a Autonomia e Flexibilidade Curricular vieram a ter.

3. A aproximação a uma função de produção do desempenho educativo do grupo-turma requer conjuntos alargados de dados, múltiplos ensaios em diferentes contextos, revisões sistemáticas. No dizer de Hunt (referido por Turner, 2017), entender o que acontece quando um campo do conhecimento, como é o caso da educação, gera tantos resultados de investigação que entretanto se torna difícil interpretar, quando sobre a mesma intervenção impendem apreciações de alguns que dizem que não funciona, de outros que pode ser prejudicial e ainda de outros que afirmam não lhe reconhecer sequer qualquer efeito transformador, leva a que a pergunta de John Hattie (2009) (“O que funciona”?) e a resposta sugerida (“O que de facto funciona são as ações pedagógicas (*visible learning*)”) pareçam fazer todo o sentido.

Mas porque as ações pedagógicas tendem a ocorrer sobretudo no espaço do grupo-turma, impõe-se, a nosso ver, a referência à turma como célula-base da organização escolar, suscitando a necessidade de novas abordagens e perspetivas de análise, apoiadas em contributos diversos, quer no que respeita a aspetos estruturais de composição, de igualdade de oportunidades e justiça educativas (Verdasca 2002, 2007; Antunes e Sá, 2010; Estêvão, 2012; Fialho *et al.*, 2014), quer no que concerne a novas conceções de regulação socioescolar da instituição escola no contexto de um espaço público multirregulado e das emergentes novas ordens educativas locais (Barroso, 1999, 2005, 2013; Justino e Batista, 2013). No primeiro caso, porque têm sido exibidos elementos de diferente natureza suficientemente comprovativos e demonstrativos da controvérsia existente em torno de critérios de organização e constituição de turmas, designadamente no que respeita a características de homogeneidade-heterogeneidade, dimensão, imutabilidade e aos ambientes e oportunidades de aprendizagem decorrentes dos diferentes perfis composicionais das turmas constituídas (CNE, 2016). Mesmo nos casos em que tendem a prevalecer em algumas escolas lógicas de orientação para os resultados, tal facto parece continuar independente do conjunto de condicionantes contingenciais que acompanha a ação organizacional escolar e afeta o rendimento académico e sociocomportamental das turmas, sendo muitas das opções escolares tomadas resultantes simplesmente de circunstâncias e aleatoriedades ou

outros critérios, nomeadamente na esfera das micropolíticas, e que nada ou muito pouco têm a ver com compromissos educativos assumidos nessas escolas (Verdasca, 2002, 2008).

Por outro lado, os jogos de poder, as movimentações de influência, as pressões exercidas para integrar determinadas turmas em detrimento de outras, ou ainda as diferentes lógicas e racionalidades da atribuição e distribuição docente e do tempo escolar ‘fundadas’ em determinadas prioridades e com “invisibilidade sociológica das consequências” (Antunes e Sá, 2010), são descritas como práticas comuns nas escolas e contribuem para reafirmar sentidos de justiça e ética educativas baseadas em “justiças e argumentações subsidiárias de princípios diferentes” (Estêvão, 2012, p. 177).

Pela centralidade que continua a ter no processo de organização da escola, quer na dimensão administrativa da organização escolar, quer sobretudo na sua dimensão pedagógica, o agrupamento interno de alunos (grupo-turma) continua a constituir, no contexto do ano de escolaridade e do ciclo de ensino, a unidade-base de referência que orienta e determina, no essencial, a provisão curricular e a sua gestão, as opções de organização pedagógica e as necessidades de recursos docentes e paradocentes, recursos didáticos, equipamentos e outras logísticas escolares.

A análise e projeção contextualizada do desempenho escolar da turma está inspirada numa conceção de desenvolvimento da escola que convoca os princípios do compromisso institucional, da liberdade organizacional, da flexibilização curricular, da diferenciação pedagógica, da multirregulação colaborativa e da autorregulação. Naturalizar a integração de práticas participativas e de escrutínio em método aberto dos critérios e opções de organização escolar e reduzir significativamente argumentários de atribuição causal de fatores externos no desempenho escolar potencia a promoção de culturas sociopolíticas e organizacionais escolares, que tenderão a inscrever nos modos de governação e produção educativa de cada escola e grupo-turma a necessidade de olhar criticamente os efeitos das práticas curriculares e da ação pedagógica incremental; da análise e avaliação dos seus efeitos nas

aprendizagens e resultados escolares dos alunos, decorrerá, em boa medida, o valor diferenciador da sua adequação, eficácia e afirmação.

O modelo proposto segue de perto quadros de referência e ensinamentos decorrentes dos processos de acompanhamento de programas de promoção do sucesso escolar e da avaliação externa das escolas e pretende tão-somente contribuir para a valorização dos processos de monitorização e (auto-)regulação escolar, apoiados em dispositivos internos e externos de recolha de informação e da gestão dessa informação como recurso. Tem no compromisso dos resultados a alcançar pela escola em cada ano de escolaridade o seu referente inicial, que ajusta para cada um dos grupos-turma desse ano curricular através de aproximações a uma função de produção educativa da turma, gerada a partir de interações entre quantificadores de contexto, de processo e de resultados. Estes podem abranger resultados académicos e resultados sociais, a referenciar em vários momentos do ano letivo: o contexto diz respeito sobretudo a lógicas de dominância sociocultural e económica traduzidas na estrutura composicional das turmas e na sua influência estatisticamente comprovada nos resultados escolares, mas também a outras variáveis de caracterização dos alunos condicionantes da configuração composicional das turmas; o processo está relacionado com *inputs* e dinâmicas pedagógicas, de organização de alunos e docentes, de gestão curricular e de recursos (e.g., horas docentes semanais) disponibilizados na turma, sendo expectáveis implicações na gramática escolar e nas práticas curriculares capazes de contrariar estrangulamentos de contexto e gerar oportunidades de melhoria escolar e de maior eficácia educativa; o compromisso de resultado surge como referencial orientador do mínimo expectável em termos de resultados escolares a alcançar pelos grupos-turma de cada ano de escolaridade e ciclo de ensino no quadro dos compromissos educacionais assumidos pela escola.

No quadro das diversas opções possíveis, definiu-se um modelo de análise orientado para a contextualização dos resultados escolares, de modo a suscitar e a provocar junto das estruturas escolares locais olhares e desafios centrados sobretudo na ação pedagógica, e não tanto na convocação sistemática de fatores explicativos exteriores à

escola. Mesmo perante resultados contextualizados e sinais evidentes do efeito dos fatores internos nas dinâmicas educativas e nos resultados escolares dos alunos, tendem frequentemente a prevalecer as omissões sobre os aspetos relacionados com a prestação do serviço educativo, as práticas curriculares e a avaliação das aprendizagens. Apesar de exercício metodológico, o seu espaço de ação pode transbordar do espaço socioterritorial da escola e expandir-se para espaços socioterritoriais mais alargados de redes de escolas de configuração variável, nomeadamente tomando por referência a rede de escolas abrangidas por um centro de formação de associação de escolas, um município, uma comunidade intermunicipal ou ainda outro tipo de configuração territorial. O modelo adotado tem no grupo-turma a unidade de observação e reconhece a importância da estrutura composicional da turma como preditor do desempenho escolar. No essencial, com base nesses fatores de contexto e decorrente das interações entre os fatores contextuais composicionais da turma e os resultados escolares a eles associados, é possível estabelecer um referencial aproximado expectável de desempenho e definir compromissos a alcançar por grupo-turma tendo em conta suas características composicionais. É adotado o princípio da não redistribuição por igual e procura-se gerar informação que forneça bases para a negociação de soluções geradoras de compromissos de desempenho para as diferentes turmas, ajustados e relativizados ao seu contexto no quadro dos referentes de desempenho da escola nesse ano de escolaridade, configurando critérios de maior equidade e justiça educativas, mas também novos sentidos de responsabilidade pedagógica aos vários níveis da organização-escola.

4. A ideia de explorar interações em unidades ‘turma’ entre resultados escolares, fatores contextuais e *inputs* associados a dinâmicas pedagógicas e horas docentes de apoio educativo, bem como de proceder a comparações contextualizadas dos resultados de uma dada turma com os das restantes turmas da escola de um mesmo ano curricular, teve os seus ensaios iniciais no âmbito do trabalho de apoio e acompanhamento a uma

microrrede de escolas entre 2013 e 2015, com registo do modelo em contexto de formação contínua de docentes, sob a designação ‘Monitorização e (auto-)regulação escolar: análise e projeção dos resultados em turmas de contexto análogo’, na modalidade de oficina de formação e com o registo de acreditação CCPFC/ACC-84705/15. A experiência desenvolvida, fundada numa relação colaborativa e de proximidade com professores titulares de turma e diretores de turma – a que se juntaram diretores e outros membros da direção das escolas, coordenadores e subcoordenadores de departamento e elementos da equipa de autoavaliação –, abrangeu cerca de uma centena e meia de turmas e revelou-se demonstrativa da força indutora que a utilização de dispositivos de monitorização e regulação tende a exercer no incremento de práticas colaborativas e modos de trabalho em equipa, na discussão aberta das práticas curriculares e nas ações estratégicas de melhoria e desenvolvimento da escola.

A experiência do trabalho de acompanhamento no âmbito de vários projetos de intervenção mostra que a interpretação conjugada das projeções de compromisso contextualizadas é mais facilmente aceite e tem merecido o interesse, quer das escolas, quer dos municípios e entidades intermunicipais, pela utilidade que se lhes reconhece como instrumento de orientação e apoio à gestão pedagógica, de multi e autorregulação e de fundamentação das opções de política educativa local. É um caminho que requer continuidade, mas sobretudo orientações de política pública educativa claras e convergentes, disponibilidade para negociação de condições e de *inputs*, reciprocidade na assunção de compromissos por todas as partes. A questão essencial reside no modo como fazer refletir esses compromissos de ano de escolaridade em cada um dos grupos-turma desse ano, sobretudo quando é conhecida a importância da estrutura composicional da turma no seu desempenho escolar e quando as disparidades composicionais entre as turmas em cada escola permanecem como traço dominante da matriz organizativa (Verdasca, 2017; CNE, 2016; Antunes e Sá, 2010).

No âmbito da regulação do desempenho escolar com controlo de variáveis de contexto, apresentamos neste breve exercício metodológico dois modelos de projeção e ajustamento dos resultados escolares no contexto da turma. Para um número de unidades de observação mais reduzido, a opção deslocar-se-á para um modelo de projeção e ajustamento pelo método dos mínimos quadrados parciais (PLS); quando o universo das turmas em análise for bastante elevado, pelo menos de algumas dezenas de turmas, a opção será aplicar o modelo de projeção e ajustamento pelo método dos *scores* contextuais (SC).

Apesar do interesse e pertinência sociopolítica e organizacional que estes modelos possam ter, suscitam, na nossa perspetiva, questões particularmente sensíveis, cuja abordagem não pode perder de vista linhas de referência e orientação que salvaguardem em primeira mão e sem qualquer reserva princípios de ética institucional, de equidade educativa e de responsabilização alargada, quer no âmbito dos processos de análise contextualizada e de discussão dos resultados, quer, sobretudo, nos compromissos institucionais escolares a estabelecer, nomeadamente sob a forma de contratualização de compromissos e metas escolares. Foi sob uma tal reserva que os modelos de análise e projeção contextualizada que a seguir se apresentam foram desenvolvidos e têm vindo a ser aplicados em diversos contextos.

i) Modelo de projeção e ajustamento pelo método dos mínimos quadrados parciais (PLS)

O método de regressão pelos mínimos quadrados parciais (PLS) é considerado especialmente útil e adequado na construção de equações de predição quando se está em presença de diversas variáveis explicativas (X_i) e de resultado (Y_i) correlacionadas entre si, e se dispõe de um reduzido número de casos de observação (Pestana e Gageiro, 2009; Silveira *et al.*, 2012). Reconhecido como uma poderosa ferramenta de análise por ser menos exigente em termos de escala de medição das variáveis, dimensão da amostra e distribuição dos resíduos, não requer exigências quanto à distribuição multivariada e

pode ser usado com qualquer número de variáveis explicativas, mesmo que este número seja superior ao número de observações (Cabrita, 2012).

No exemplo a explorar, estabeleceram-se como ‘variável resultado’ a qualidade do sucesso académico por turma nas disciplinas de Português e de Matemática, medida através da média dos níveis atribuídos na escala de 1 a 5 no final do 1.º período letivo e cujas notações serão, respetivamente, LP5_1P(m) e M5_1P(m). Quanto às variáveis explicativas (preditores), consideraram-se as seguintes variáveis contextuais sociodemográficas e organizacionais escolares:

- X1. N.º de alunos da turma (N);
- X2. Percentagem de alunos da turma sem ASE (Sem ASE (%));
- X3. Percentagem de alunos da turma com zero anos de desvio etário (Desv etário: 0 anos (%));
- X4. Percentagem de alunos repetentes da turma (Repetentes%);
- X5. Capital escolar das mães da turma, medido através do número médio de anos de escolaridade das mães (m_HabMãe)⁴;
- X6. Heterogeneidade do capital escolar, medida através da dispersão absoluta (desvio-padrão) do número de anos de escolaridade das mães em cada turma (dp_HabMãe);
- X7. Percentagem de alunos com apoio na disciplina de Português (LP5: alunos apoio (%));
- X8. Percentagem de alunos com apoio em Matemática (M5: alunos apoio (%)).

⁴ O número médio de anos de escolaridade das mães está convertido em cinco níveis: 4.º ano ou menos -> nível 1; 6.º ano -> nível 2; 9.º ano -> nível 3; 12.º ano -> nível 4; licenciatura ou mais -> nível 5.

A solução final apurada não conduziu à eliminação de variáveis explicativas, dado que a medida da importância de cada variável no ajustamento dos *scores* de X e de Y (*VIP*) não foi inferior a 0.8 (Wold, 1994, citado por Pestana e Gageiro, 2009) nos dois fatores latentes que maximizam a proporção acumulada de variância explicada (ver Apêndice).

Resumem-se de seguida apenas algumas das etapas percorridas para o apuramento do modelo de estimação dos valores esperados em Português e em Matemática para as nove turmas do 5.º ano de escolaridade no que respeita às médias finais de ambas as disciplinas.

Tabela 1. Estatísticas descritivas

Variável	Observações			Média	Desvio padrão
	Observações	Mínimo	Máximo		
LP5_1P(média)	9	2,53	3,78	3,17	0,40
M5_1P(média)	6	2,65	3,83	3,20	0,45
Nº alunos turma	9	13,00	24,00	17,44	3,24
Sem ASE (%)	9	29,40	72,20	52,39	13,58
Desv etário: 0 anos (%)	9	70,60	100,00	88,34	8,84
Repetente (%)	9	0,00	11,80	5,46	4,01
m_HabMãe	9	3,00	4,30	3,54	0,46
dp_HabMãe	9	0,80	1,40	1,16	0,24
LP5: alunos com apoio (%)	9	0,00	23,50	12,26	11,68
M5: alunos com apoio (%)	9	0,00	100,00	55,56	52,70

Os dados estatísticos exibidos na Tabela 1 mostram as elevadas amplitudes entre os valores mínimos e máximos das variáveis que constituem a estrutura composicional das nove turmas em análise. Na mesma escola e no mesmo ano de escolaridade a média de alunos por turma é 17,4; todavia há uma diferença de 11 alunos em termos do tamanho das turmas, havendo turmas em que mais de dois terços dos alunos são economicamente carenciados e outras em que só um aluno em cada quatro o é; há turmas sem alunos repetentes e outras em que essa densidade é superior a 10%; há

turmas cujo capital escolar das mães se situa entre o 12.º ano e o curso superior e turmas onde a escolaridade média das mães se situa no 9.º ano. Do mesmo modo, também no que respeita à qualidade do desempenho académico das turmas se constatam amplitudes consideráveis entre os mínimos e máximos nas duas disciplinas.

Tabela 2. Matriz de correlação

Variáveis	Nº alunos turma	Sem ASE (%)	Desvio				LP5: alunos apoio (%)	M5: alunos apoio (%)	LP5_1P (média)	M5_1P (média)
			etário: 0 anos (%)	Repetente (%)	m_Hab Mãe	dp_Hab Mãe				
Nº alunos turma	1,00	0,35	0,13	-0,41	0,18	0,00	-0,15	-0,16	0,27	0,28
Sem ASE (%)	0,35	1,00	0,32	-0,32	0,72	-0,65	-0,71	-0,70	0,43	0,79
Desv etário: 0 anos (%)	0,13	0,32	1,00	-0,33	0,56	-0,63	0,15	0,20	0,29	0,85
Repetente (%)	-0,41	-0,32	-0,33	1,00	-0,49	0,41	0,43	0,39	-0,43	-0,28
m_HabMãe	0,18	0,72	0,56	-0,49	1,00	-0,87	-0,48	-0,47	0,68	0,93
dp_HabMãe	0,00	-0,65	-0,63	0,41	-0,87	1,00	0,25	0,22	-0,51	-0,78
LP5: alunos com apoio (%)	-0,15	-0,71	0,15	0,43	-0,48	0,25	1,00	1,00	-0,50	-0,46
M5: alunos com apoio (%)	-0,16	-0,70	0,20	0,39	-0,47	0,22	1,00	1,00	-0,53	-0,45
LP5_1P(média)	0,27	0,43	0,29	-0,43	0,68	-0,51	-0,50	-0,53	1,00	0,81
M5_1P(média)	0,28	0,79	0,85	-0,28	0,93	-0,78	-0,46	-0,45	0,81	1,00

A matriz de correlação mostra a existência de correlações entre variáveis com diferentes intensidades e sentidos, o que indicia diferenças acentuadas no poder explicativo das variáveis de composição da turma na qualidade do desempenho em Português e em Matemática. Detendo-nos em algumas das intercorrelações, há associações muito fortes de sentido positivo entre a qualidade do desempenho e o número médio de anos de escolaridade das mães, a densidade de alunos na turma sem desvio etário (ou seja, com uma idade real igual à expectável para o ano de escolaridade em causa), a não carência económica dos alunos; e associações de sentido negativo, com a heterogeneidade das escolaridades das mães nas turmas, sugerindo que estas variáveis, no quadro da estrutura composicional, tenderão a ser preditores mais robustos, relativamente à qualidade do desempenho escolar nestas disciplinas, e tenderão a condicionar mais significativamente os resultados académicos das turmas em estudo.

Mas há também correlações entre as próprias variáveis de contexto que são de assinalar. Por exemplo, a correlação positiva moderada entre o tamanho da turma e a densidade de alunos não beneficiários de apoio social escolar, isto é, sem carência económica, sugere que as turmas mais pequenas tendem a ser constituídas por alunos de contextos sociais mais vulneráveis e com maiores densidades de alunos repetentes; ou que as turmas com maiores densidades de alunos que nunca experienciaram a retenção de ano tendem também, não só a ter maiores densidades de mães com escolaridade mais elevada, como a ser mais homogêneas em termos das habilitações escolares das mães. Se nos deslocarmos para variáveis de organização escolar como o apoio educativo, as intensidades e sentidos das correlações sugerem que, quanto maiores as densidades nas turmas de alunos carenciados, de alunos repetentes, de alunos cujas mães são possuidoras de habilitações académicas mais baixas, tanto maiores tendem a ser as densidades nessas turmas de alunos com apoio em ambas as disciplinas, todavia sem que pareça haver sinais de inflexão na melhoria da qualidade do desempenho escolar dessas turmas.

Nas tabelas seguintes (Tabelas 3, 4 e 5) apresentam-se os parâmetros da elevada qualidade do modelo (dada pela elevada percentagem acumulada de variância explicada), os parâmetros e equação geral do modelo de estimação para a qualidade do desempenho na disciplina de Português e os valores observados, predições, resíduos e rácio padrão de afastamento para as nove turmas da escola. Da Tabela 5, consta ainda a projecção contextualizada do compromisso de qualidade do desempenho ajustado e ajustado corrigido para cada uma das turmas.

Qualidade do modelo:

Tabela 3. Variância explicada (% acumulada)

Índice	Comp1	Comp2
R ² Y acum	0,539	0,724
R ² X acum	0,491	0,686

Preditores e coeficientes:

Equação geral do modelo:

$$Y_i = B_0 + B_1X_1 + B_2X_2 + \dots + B_kX_k + \varepsilon_i, \quad i = 1, 2, \dots, n$$

Tabela 4. Parâmetros do modelo

Variável	LP5_1P (m)	M5_1P (m)
Intercepto	2,239	1,058
Nº alunos turma	0,015	0,005
Sem ASE (%)	0,004	0,005
Desv etário: 0 anos (%)	0,004	0,015
Repetente (%)	-0,012	-0,001
m_HabMãe	0,138	0,265
dp_HabMãe	-0,209	-0,375
LP5: alunos apoio (%)	-0,004	-0,003
M5: alunos apoio (%)	-0,001	-0,001

O caso da disciplina de Português: média LP5_1P (LP5_1P (m))

Equação de estimação para a turma do 5.ºA_LP5-1P(m):

$$5.ºA_LP5-1P(m) = B_0 + B_1N.º \text{ alunos turma} + B_2\text{Sem ASE}(\%) + B_3\text{DesvEtário o anos}(\%) + B_4\text{Repetente}(\%) + B_5m_HabMãe + B_6dp_HabMãe + B_7LP5:\text{alunos apoio}(\%) + B_8M5:\text{alunos apoio}(\%)$$

$$5.ºA_LP5-1P(m) = 2,239 + 0,015 \times 15 + 0,004 \times 72,2 + 0,004 \times 100 - 0,012 \times 5,6 + 0,138 \times 4,3 - 0,209 \times 0,8 - 0,004 \times 0 - 0,001 \times 0 \quad \Leftrightarrow 5.ºA_LP5-1P(m) = 3,53$$

Valores observados, valores esperados, limiares críticos, resíduos, rácio padrão de afastamento e compromissos de desempenho global da escola e projeção ajustada por turma:

Tabela 5. Qualidade do sucesso escolar (LP5): predições, resíduos e projeção ajustada dos compromissos por turma

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observação (Turma)	LP5_1P (m)	Pred (LP5_1P (m))	Resíduo padroniza do	Limite inferior 95%	Limite superior 95%	Rácio padrão de afastamento	Compro- misso Escola LP5	Compromisso desempenho ajustado à turma	Compromisso desempenho com ajustamento à turma corrigido
5ªA	3,78	3,53	0,74	3,01	4,04	0,49		3,55	3,78
5ªB	3,00	2,98	0,05	2,53	3,43	0,04		3,01	3,01
5ªC	2,53	2,87	-0,98	2,44	3,30	-0,79		2,90	2,90
5ªD	3,23	3,41	-0,51	2,97	3,84	-0,41		3,43	3,43
5ªE	3,07	3,30	-0,66	3,02	3,57	-0,81	3,20	3,32	3,32
5ªF	3,53	2,91	1,79	2,59	3,23	1,92		2,94	3,53
5ªG	3,57	3,53	0,11	3,12	3,94	0,09		3,56	3,57
5ªH	2,78	3,03	-0,73	2,77	3,29	-0,98		3,06	3,06
5ªI	3,06	3,00	0,18	2,71	3,28	0,22		3,02	3,06

As colunas 2 e 3 reportam a média dos níveis da qualidade de desempenho em Português observada em cada uma das turmas e a média que seria expectável obtendo em conta os parâmetros da equação de estimação. Quer pelos valores dos resíduos padronizados, quer pelo rácio padrão de afastamento, as turmas 5.ªF e 5.ªA registam níveis de qualidade de desempenho acima do expectável, e as turmas 5.ªC, 5.ªE e 5.ªH níveis médios de desempenho um pouco aquém dos valores esperados. Obter a projeção ajustada para cada turma, no quadro do compromisso global que a escola definiu para o final do ano, é um desafio que requer a mobilização do valor esperado de cada uma das turmas e o diferencial entre o compromisso global da escola e a média dos valores esperados das turmas. Na última coluna, ‘Compromisso de desempenho ajustado à turma’, estão projetados os valores reajustados para cada uma das nove turmas, tendo em conta a sua estrutura composicional no contexto do universo das turmas do 5.º ano da escola. No caso em análise, constata-se agora que há

turmas cujos registos de qualidade de sucesso no final do 1.º período superam os projetados já com um primeiro ajustamento para o final do ano. O caso das turmas 5.ºA, 5.ºF, 5.ºG e 5.ºI enquadram-se nesta situação; daí a correção realizada fazer prevalecer o valor de desempenho já registado por estas turmas no 1.º período, por ser mais elevado que a projeção ajustada, tal como consta da última coluna (‘10. Compromisso de desempenho com ajustamento à turma corrigido’).

ii) Modelo de projeção e ajustamento pelo método dos scores contextuais (SC)

O *score* contextual da turma é um índice compósito determinado pelas características composicionais das turmas, decorrente dos modos como um conjunto de atributos dos alunos que as compõem nelas se apresentam distribuídos. Introduce novas dimensões de análise na esfera da organização escolar, ao deixar visíveis disparidades intraescola entre essas estruturas composicionais e abrir espaço a um maior escrutínio sobre critérios de constituição, estimação de referentes mínimos de sucesso escolar, esforço acrescido em horas de apoio educativo, modalidades organizativas e de desenvolvimento do currículo, monitorização e avaliação da adequação das soluções adotadas, trabalho de equipa entre docentes e paraprofissionais, práticas de multirregulação colaborativa e autorregulação escolar.

À semelhança do modelo anterior, o *score* contextual inscreve-se nas abordagens que valorizam sobretudo modos de regulação induzida e colaborativa nos processos de desenvolvimento da escola. Enquadra-se numa abordagem simultaneamente macro e micro, na medida em que permite situar cada uma das unidades de observação (turmas) face a contextos institucionais e territoriais de abrangência multinível, como sejam a escola, o CFAE, o município, a entidade intermunicipal, a região, o país.

No âmbito das diversas estratégias de apoio às escolas, a equipa PNPSE priorizou uma metodologia de acompanhamento que valorizasse simultaneamente, a nível macro, o princípio do compromisso do sucesso escolar, com quantificação dos respetivos indicadores de sucesso a alcançar no final do ano letivo por ano de escolaridade pelas

escolas e, a nível micro, o compromisso de sucesso reajustado às turmas desse ano de escolaridade tendo em conta as características contextuais dessas turmas.

O *score* contextual da turma, enquanto algoritmo, é suportado pela intensidade e sentido correlativos entre cada um dos diversos fatores de contexto da turma e as variáveis resultado (desempenho académico, por exemplo), conjugado com o *zscore* de cada um desses fatores contextuais nessa turma no quadro do universo das turmas em análise.

Simbolicamente:

$$\sum_{i=1}^n wz \Leftrightarrow S$$

e em que:

- w corresponde ao peso relativo da intensidade e sentido da correlação entre X_i e Y_i no universo das unidades de observação (turmas) em análise, sendo X cada uma das variáveis de contexto (explicativas) que integram a estrutura composicional da turma e Y a variável ou variáveis resultado (explicada);
- z é indicativo de quanto uma medida se afasta da média em termos de desvios-padrão, traduzindo a posição relativa da turma em cada variável explicativa (X_i) na distribuição de média μ e desvio-padrão σ , ou seja, apurando o valor estandardizado de cada turma no universo das turmas em cada uma das variáveis em análise;
- S (*score* contextual) é obtido através da ordem percentual do valor ($\sum wz$) da turma (i) no universo (n) das turmas de referência, tendo-se optado, por

questões de facilidade de visualização gráfica, pela sua representação numa escala de 0 a 100.

O *score* contextual da turma corresponde, assim, à conversão em ordem percentual dos valores resultantes do somatório do produto do peso relativo de cada variável, tendo em conta a sua intensidade e sentido correlativos pelo *zscore* da turma nessa variável. Turmas com *scores* mais baixos traduzem situações de maior adversidade de contexto e, conseqüentemente, com estruturas composicionais tendencialmente mais vulneráveis em termos escolares; turmas com *scores* mais elevados, configurações composicionais contextualmente mais favorecidas. Por questões de facilidade de visualização e interpretação, optou-se pela sua representação numa escala de 0 a 100.

Os dados exibidos na Tabela 6 mostram as características composicionais e de contexto das turmas do 7.º ano de uma escola com base em sete variáveis, as quais podem ser agrupadas em quatro dimensões: tamanho, situação de aprendizagem, desvio etário (idade) e contexto socioeconómico, cultural, escolar e familiar. A representação nas turmas está descrita estatisticamente através do número de casos, frequências relativas percentuais (densidades relativas) e médias estatísticas, sendo possível a comparação da posição relativa da turma em cada variável face à média da escola, do município e da comunidade intermunicipal (CIM). São também apresentados por variável os valores dos percentis 20, 40, 60 e 80, tomando por referência o universo das turmas do 7.º ano do país (continente), permitindo situar cada uma das turmas da escola no respetivo quintil face às turmas do país.

Tabela 6. Estrutura composicional da turma no contexto da escola, município, CIM e continente

Turma	Nº de Alunos da Turma	%Alunos declarados com dificuldades de aprendizagem	%Alunos ASE A	%Alunos sem ASE	Idade Média por Turma	% Mães com Ensino Superior	Habilitação Média Mães (em anos)
242_EB3CI.7.B	22	18,2	31,8	22,7	12,9	13,6	9,9
267_EB3CI.7.A	26	3,8	7,7	7,7	12,5	30,8	12,6
268_EB3CI.7.C	21	19,0	28,6	9,5	12,7	19,0	10,9
269_EB3CI.7.D	21	33,3	42,9	19,0	13,0	4,8	9,7
Média UO	22,5	18,6	27,7	14,7	12,8	17,1	10,8
Média Município	20,5	20,5	23,3	12,7	12,7	35,2	12,0
Média CIM/AM	18,9	16,5	28,2	19,8	12,6	18,9	10,7
P20	19,0	0,0	10,7	8,7	12,2	5,0	8,9
P40	20,0	5,6	18,5	14,3	12,4	12,0	10,2
P60	22,0	10,0	25,0	19,2	12,5	20,0	11,2
P80	26,0	15,0	35,3	26,1	12,8	32,0	12,4

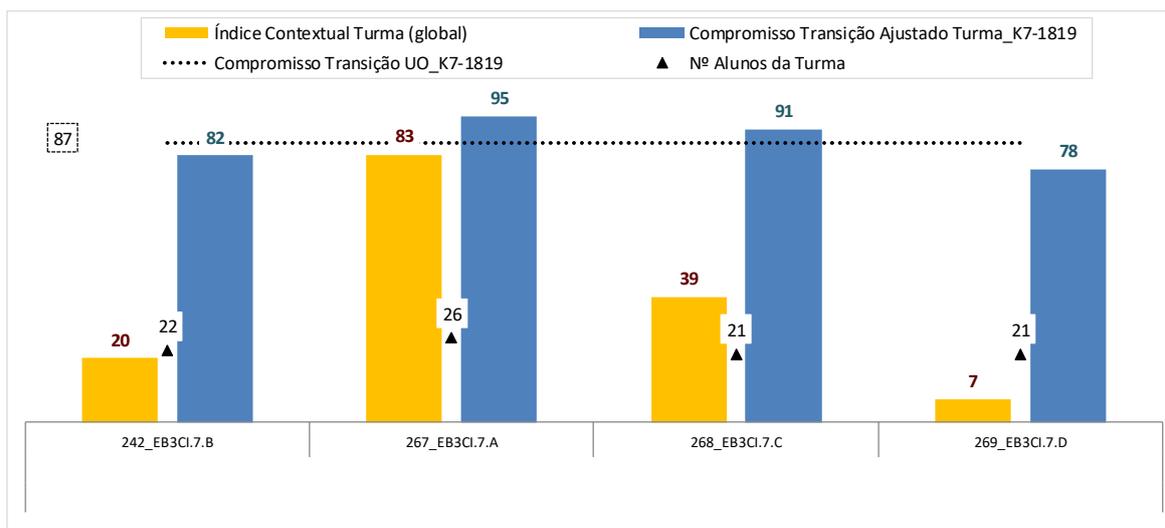
Observando as distribuições, depreende-se, por exemplo, que a eventual desvantagem em termos do número de alunos do 7.ºA, decorrente dos seus 26 alunos face aos 21 alunos das restantes turmas, deixa de ter provavelmente relevância pelos impactos na estrutura composicional que resulta da maior densidade de mães com ensino superior na turma e do maior número médio de anos de escolaridade das mães nessa turma, da menor densidade de alunos declarados como tendo dificuldades de aprendizagem e de uma idade média que sugere uma menor probabilidade de retenções nos itinerários escolares destes alunos. A posição desconfortável do 7.ºA no quinto quintil na variável ‘tamanho da turma’, colocando-a entre os 20% das turmas do país com mais alunos, é totalmente contrariada nas variáveis relacionadas com o contexto sociocultural e económico, dado estar entre os 20% das turmas do país com menor densidade de alunos carenciados economicamente e no último quintil das turmas com maior habilitação académica das mães. Os *scores* contextuais de 83 pontos registados pelo 7.ºA contra os apenas 7, 20 e 39 pontos das restantes turmas evidenciam diferenças acentuadas entre elas nas suas condicionantes composicionais de contexto.

Na Tabela 7 e na Figura 3, estão indicados para além dos *scores* contextuais, os valores de projecção dos compromissos mínimos de transição da escola e o respetivo reajustamento para cada uma das turmas. Como se depreende dos dados exibidos na tabela, a média dos *scores* contextuais das turmas da escola está abaixo da média nacional, da da CIM e da do município e registam uma disparidade entre si bastante elevada, como o sugerem o valor de 89% do coeficiente de variação e o diferencial de 76 pontos entre os *scores* do 7.ºA e do 7.ºD. Uma elevada amplitude entre os *scores* contextuais das turmas e a margem de crescimento potencial da taxa de transição relativamente elevada ainda disponível (13%) projeta reajustamentos com diferenciais significativos nos valores mínimos expectáveis de transição entre as turmas. Face ao valor de projecção do compromisso da Escola de 87% para o 7.º ano de escolaridade, a turma com o *score* contextual mais elevado (7.ºA) vê ampliado o seu compromisso de transição para um mínimo de 95% – ou seja, mais 8 pontos percentuais que a média da escola –, enquanto o 7.ºD, com um *score* de apenas 7 pontos, tem definido um compromisso cujo valor mínimo de transição é de apenas 78%.

Tabela 7. *Score* contextual e ajustamento à turma do compromisso global da Escola

CIM	Município	Escola	Cód UO	Cód Escola	Turma	Índice Contextual Turma (global)	Compromisso Transição UO_K7-1819	Compromisso Transição Ajustado Turma_K7-1819
					242_EB3CI.7.B	20	87	82
					267_EB3CI.7.A	83	87	95
					268_EB3CI.7.C	39	87	91
					269_EB3CI.7.D	7	87	78
					Média UO	37	87	87
					Desvpad UO	33	0	7
					Cv% UO	89%	0%	9%
					Média Município	55	91	
					Média CIM	39	92	
					Média Nacional	50	92	

Figura 3. Projeção contextualizada do compromisso mínimo de transição K7_1819 por turma



Importa sublinhar que o que está em causa não é fixar valores diferenciados para as turmas de uma mesma escola, mantendo-as reféns dos valores projetados. Pelo contrário, as projeções estabelecem apenas referentes mínimos de orientação para todas as turmas de um determinado universo de análise, sendo sempre desejável que cada um dos grupos-turma alcance níveis máximos de aprendizagem e de transição ou supere largamente esses mínimos.

Se as turmas registam diferenças entre si nos seus *scores* contextuais, é porque pelo menos algumas das variáveis de contexto que as caracterizam continuam a registar diferentes intensidades e sentidos correlativos com o desempenho escolar dos alunos e uma desigual distribuição nas turmas de cada escola. Se assim não fosse, os *scores* contextuais não apresentavam diferenças significativas entre si, nem entre as turmas de uma mesma escola nem das várias escolas. Daí o sentido de equidade e justiça educativas que o modelo pretende inscrever, quer pela informação que disponibiliza às estruturas escolares e atores educativos, quer pelas possibilidades que abre de discussão aberta e escrutínio dos critérios e opções de organização da gramática escolar e na escolha das equipas pedagógicas e lideranças intermédias, quer pelas oportunidades de desenvolvimento de práticas de multirregulação e autorregulação partilhada e

colaborativa tendo em vista a melhoria da ação pedagógica e o desenvolvimento organizacional da escola.

Referências bibliográficas

- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barata, M., Calheiros, M., Patrício, J., Graça, J., & Lima, M. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: DGEEC.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Revista Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp. 9-33.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação*. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 26, n.º 92, pp. 725-751. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In J. Verdasca (ed.), *A Escola em Análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais. Temas e Problemas*, Ano 6, n.º 12-13, pp. 13-25.
- Barroso, J. (2018). Descentralização, territorialização e regulação sociocomunitária da educação. *Revista de Administração e Emprego Público*, 4, pp. 7-29.
- Cabrita, M. C. (2012). Capital intelectual e desempenho organizacional no sector bancário português. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, Vol. 11, n.º 2-3, pp. 63-73.
- Castro, L., Santos, J., Pereira, T., & Vitorino, A. (2014). *Modelos para Comparação Estatística dos Resultados Académicos em Escolas de Contexto Análogo: Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas*. Lisboa: DGEEC-MEC.
- CNE (2016). *Organização Escolar: As turmas*. Lisboa: Estudos CNE.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e Valores em Educação: Repensar a escola pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Fialho, I., Verdasca, J., Cid, M., & Tobias, A. (2014). *Estudos de Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar (1)*. Évora: CIEP-UE (trabalho contratualizado pela DGE-MEC).

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Justino, D., & Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. In J. Verdasca (ed.), *A Escola em Análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais. Temas e Problemas*, Ano 6, n.º 12-13, pp. 41-60.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2009). *Análise Categórica, Árvores de Decisão e Análise de Conteúdo em Ciências Sociais e da Saúde com o SPSS*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Silveira, F., Chaves, L., Silva, F., & Costa, L. (2012). Avaliação da regressão PLS (Partial Least Square) considerando diferentes estruturas de correlação entre as covariáveis. *Revista da Estatística*, UFOP, Vol. II, p. 85.
- Turner, H. (2017). Política e práticas baseadas em evidências: de onde vieram, para onde vão e por que são importantes. Instituto Unibanco (org.), *Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Impactos e evidências* (pp. 114-127). São Paulo: Fundação Santillana.
- Verdasca, J. (2002). *Desempenho Escolar, Dinâmicas de Evolução e Elementos Configuracionais Estruturantes. O caso dos municípios de Évora e de Portel*. Universidade de Évora (Tese de doutoramento).
- Verdasca, J. (2007). TurmaMais: uma experiência organizacional direccionada à promoção do sucesso escolar. *Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 15, n.º 55, 241-254. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362007000200005>
- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In M. Vilaverde Cabral (org.), *Conferência Internacional 'Sucesso e Insucesso: escola, economia e sociedade'* (pp. 139-176). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Verdasca, J. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho & H. Salgueiro (org.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 33-60). Évora: CIEP.
- Verdasca, J. (2017). Contributos para o desenvolvimento de um sistema de monitorização e (auto)regulação escolar. *Fórum Estatístico*, DGEEC-ME.
- Verdasca, J. (2018). Na antecâmara de um novo ecossistema educacional. *Revista Nova Ágora*, n.º 26, pp. 26-31.
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro, T. (2019). *Escolas e Comunidades – Tecendo Políticas Educativas com base em evidências* (Relatório PNPSE 2016-2018). Lisboa: PNPSE-DGE | ME.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, *Diário da República* n.º 70/2016, Série I, 11 de abril.

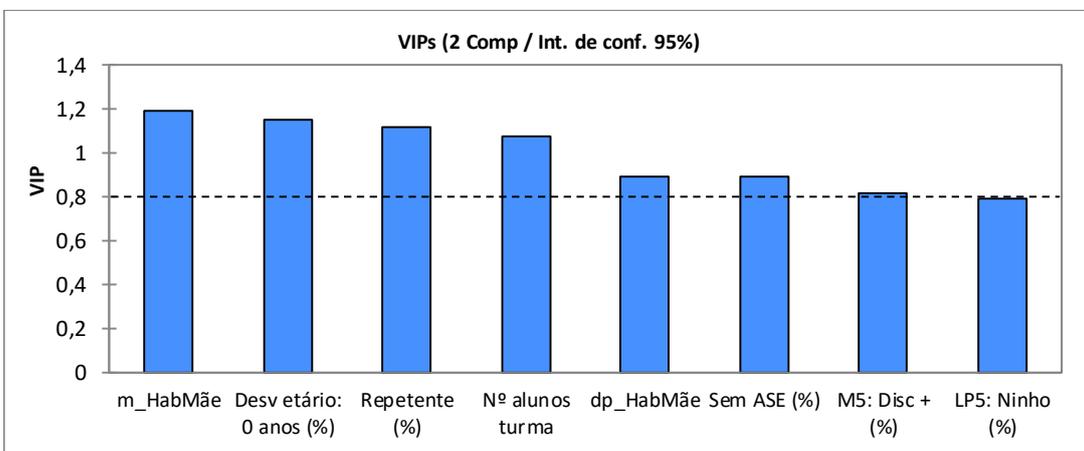
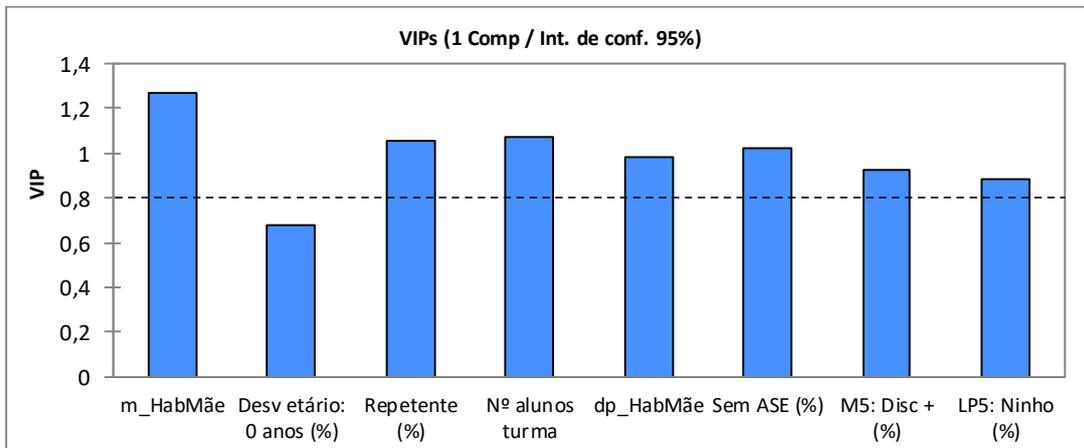
Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2019, *Diário da República* n.º 155/2019, Série I, de 14 de agosto.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

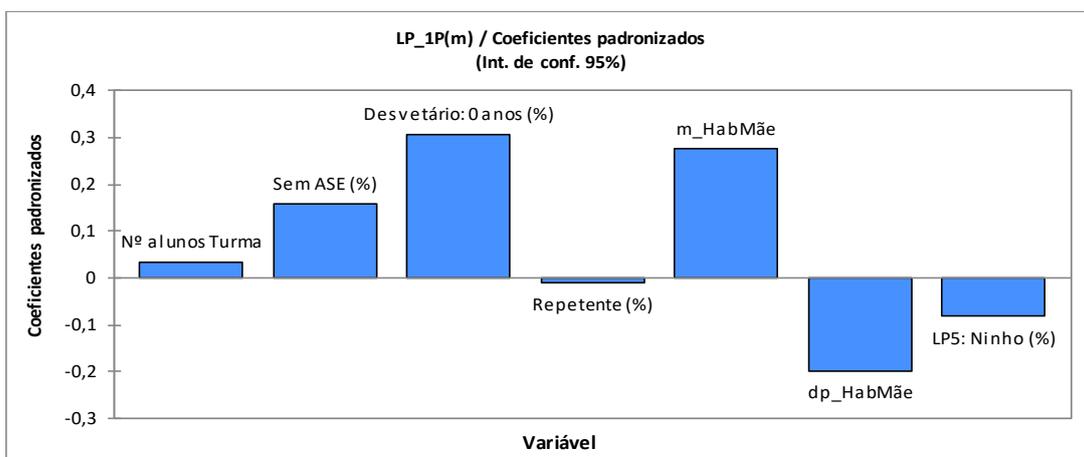
Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

Apêndice

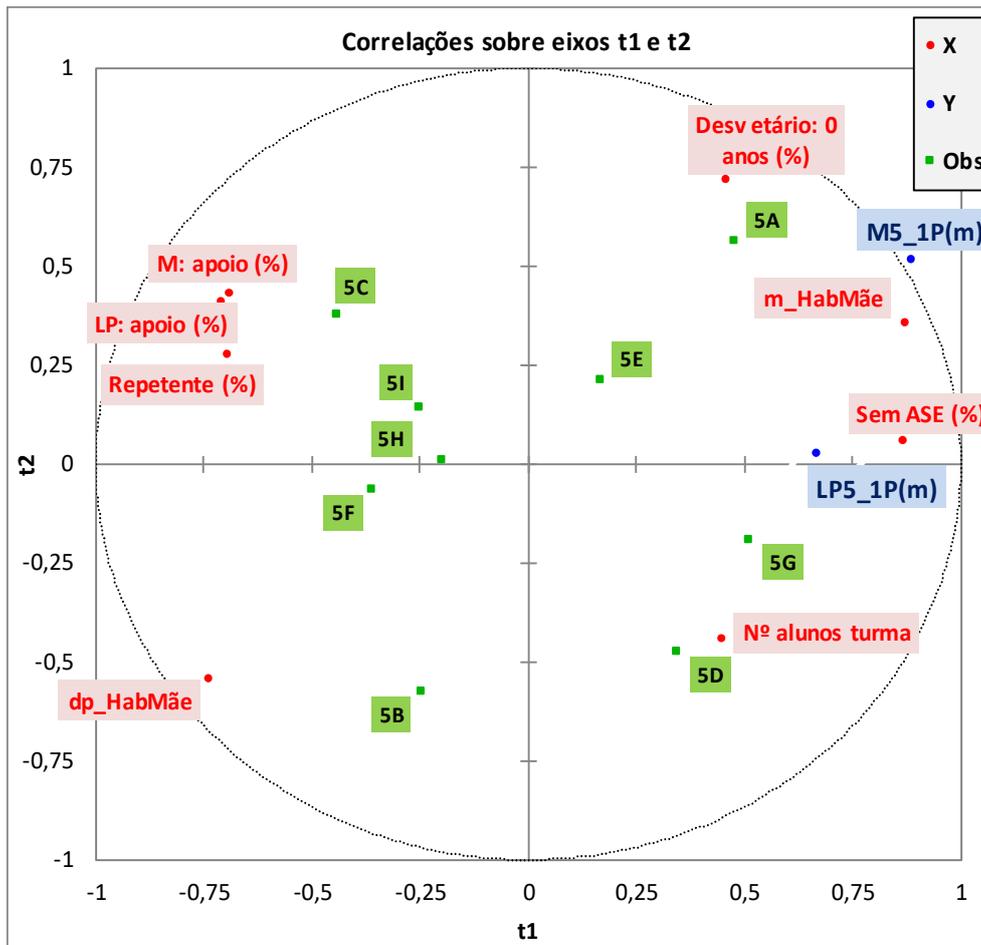
Importância das variáveis na projeção



Coefficientes padronizados do modelo de ajustamento



Projeção da estrutura latente



CULTURAS ESCOLARES, LIDERANÇAS E RESULTADOS: APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS DE UM ESTUDO DE CASO DUPLO

SCHOOL CULTURES, LEADERSHIP AND RESULTS: PRESENTATION OF RESULTS OF A DOUBLE CASE STUDY

Sílvia Amorim¹ | Ilídia Cabral² | José Matias Alves³

Resumo

Muitos investigadores, em alguns casos organizados em projetos internacionais, têm mostrado evidências empíricas consideráveis no sentido que a qualidade da liderança e a cultura escolar podem ser fatores importantes para explicar a variação dos resultados dos alunos entre escolas. O estudo apresentado caracteriza o papel das

¹ Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. Portugal. silviamorim@live.com.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-6432-3779>

² Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. Portugal. icabral@porto.ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-2141-044X>

³ Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano. Portugal. jalves@porto.ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-9490-9957>

lideranças e da cultura escolar de duas escolas com resultados académicos diferentes, mas com contextos e populações estudantis semelhantes.

Aplicaram-se questionários a professores e realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos diretores e aos coordenadores de departamento de cada escola. Da análise e interpretação dos dados recolhidos foi possível verificar que as duas escolas apresentam diferenças na forma como as lideranças (de topo e intermédias) são exercidas e na sua cultura escolar. A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria e pelas lideranças reconhecidas e mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Os dados recolhidos confirmam que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, sentido de pertença, transformação e proximidade entre os docentes são aspetos essenciais para o sucesso escolar dos alunos.

Palavras-chave: Lideranças; Cultura de escola; Sucesso escolar.

Abstract

Many researchers, in some cases organized in international projects, have shown considerable empirical evidence that the quality of leadership and school culture can be important factors in explaining the variation in student outcomes between schools. The present study characterizes the role of leaders and school culture in two schools with different academic results, but with similar student contexts and populations. Questionnaires were applied to teachers and semi-structured interviews were conducted with the directors and department coordinators of each school. From the analysis and interpretation of the data, it was possible to verify that the two schools present differences in the way the leaders (top and middle) are exercised and in their school culture. The school with the best academic results stand out for its organizational style, which gives it its own identity, and for its recognized and mobilizing leaders with shared missions and purposes. The data confirm that the

existence of dialogue, pedagogical debate and cooperation between teachers, as well as a sense of belonging, transformation and proximity between teachers are essential aspects school success.

Keywords: Leadership; School culture; School success

1. Enquadramento do estudo

O surgimento de novas áreas de estudo no domínio da sociologia das organizações escolares e de objetos de pesquisa como “escolas eficazes” ou “os efeitos de escola” conferiu à escola um lugar de maior relevo no contexto das políticas educativas. Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e o, conseqüente acréscimo de pertinência do seu estudo (cf. Canário, 1996) estão, na origem do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola.

A cultura é um conceito multidimensional que pode ser visto como “um facto social, mas também organizacional” (Sarmiento, 1994, p. 91), e neste contexto, Leonor Lima Torres (2004) distingue cultura escolar “como variável independente e externa”, reflexo dos traços culturais da sociedade, da cultura escolar “como variável dependente e interna”, constituída pelos traços idiossincráticos dos seus atores, da interação entre eles e da estrutura formal da organização escolar.

De acordo com Chiavenato (2010), o primeiro passo para se conhecer uma organização é conhecer a sua cultura, porque esta representa as normas que orientam o comportamento dos seus membros nas suas atividades e direcionam as suas ações para a realização dos objetivos.

Tendo em conta a definição e identificação das práticas que materializam a cultura escolar, Barroso (2012) identificou três diferentes abordagens teóricas da mesma:

- Perspetiva funcionalista: a “cultura escolar” é a cultura que é veiculada através da escola. A instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina.
- Perspetiva estruturalista: a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, através da modelização das suas formas e estruturas.
- Perspetiva interacionista: a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. O que está em causa nesta abordagem é a cultura produzida pelos atores organizacionais nas relações com os outros, com o espaço e com os saberes.

Situamos a nossa investigação na abordagem de tipo interacionista, enquanto “expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos actores na definição das suas estratégias e sistemas de acção concreta” (Barroso, 2005, p. 56).

De acordo com Torres (2010) a instituição escolar tem duas dinâmicas de funcionamento, por um lado, as orientações culturais exógenas (cultura escolar), consubstanciadas nas regras formais e, por outro lado, as apropriações culturais endógenas (cultura organizacional escolar), processadas a partir do desenvolvimento de lógicas de ação (jogos sociais) plurais.

A cultura escolar procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e, principalmente, as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. A investigação tem mostrado que as escolas bem sucedidas são aquelas onde predomina coesão entre os seus membros, podendo a diferença estar nos processos e nas práticas (mais ou menos explícitas) que levam a diferentes apropriações dos recursos e a potenciar aprendizagens de qualidade. Neste sentido, as lideranças são uma linha de ação prioritária na promoção da cultura organizacional em contexto escolar (Torres,

2008a, 2008b). A liderança escolar tem vindo a ocupar um lugar de destaque nas investigações na área da educação, sendo mesmo uma prioridade nas políticas educativas a nível nacional e internacional.

A liderança é “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns” (Bolívar, 2003, p. 256). Para Marzano (2005) um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança são os comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais, enfatizando assim a importância da dimensão humana.

A liderança “é necessária em todos os tipos de organização humana” (Chiavenato, 2006, p. 18) e, no caso da liderança escolar, “serve como força de agregação, vinculação e de criação de sinergias na organização que no seu conjunto têm um impacto positivo e significativo” (Pina, 2016, p. 46) permitindo mobilizar e influenciar os outros para articular e alcançar as intenções e objetivos partilhados.

A investigação sobre escolas eficazes e sobre a melhoria das escolas, nas últimas décadas, encontrou evidências de que uma boa liderança por parte dos diretores é um fator importante para o sucesso dos processos de melhoria e eficácia das escolas. É o fator interno da escola que, depois do trabalho dos professores nas aulas, mais contribui para que os alunos aprendam. De acordo com Fullan (2006), a liderança de qualidade é equivalente a uma aprendizagem de qualidade, reforçando a centralidade da interação e da interdependência entre os padrões de liderança e os resultados de ensino e aprendizagem.

No processo evolutivo do estudo da liderança passou-se de modelos estáticos para os modelos que têm em conta as variáveis do contexto e as relações entre líderes e liderados. Na liderança transformacional, o conceito utilizado pela primeira vez por James Burns, em 1978, o líder motiva os liderados, introduzindo mudanças nas suas atitudes, de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.

A partir desta ideia, Bass (1985) aprofundou este conceito de liderança transformacional, afirmando que o líder transformacional age sintetizando a informação contextual, o que faz com que o seu próprio sistema de valores se torne uma referência importante para os liderados.

No início dos anos 80, do século XX, a partir da investigação sobre escolas eficazes, surgiu o modelo de liderança pedagógica/instrucional, caracterizado por uma liderança centrada no currículo e na instrução. Este tipo de liderança assenta num conjunto de comportamentos do líder para criar altos objetivos de desempenho ambiciosos para professores e alunos, optando por uma ação estratégica de monitorização, apoio e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspetiva, são definidas metas, objetivos e estratégias que toda a comunidade conhece para orientar o trabalho nas salas de aula. O líder promove atividades que visem a melhoria do desempenho dos alunos, motivando os professores, promovendo ofertas de desenvolvimento profissional, criando um clima ordeiro e orientado para a consecução dos objetivos da escola.

Enquanto a liderança transformacional valoriza a visão e a inspiração, a liderança pedagógica/instrucional enfatiza a importância de definir metas claras, gerir o currículo e promover um clima de escola positivo.

No início do século XXI, a liderança e gestão organizacional, especialmente nas escolas, começa a ser conceptualizada numa perspetiva distribuída ou partilhada. Esta forma de liderança veio reforçar a ideia de que existem múltiplas fontes de influência dentro de qualquer organização (Spillane, 2006) e, de acordo com Robinson (2008), a natureza da liderança distribuída engloba dois conceitos principais: liderança distribuída como distribuição de tarefas e liderança distribuída como processo de influência distribuída. O primeiro conceito tem origem na teorização da liderança como o desempenho de tarefas específicas (Spillane, 2008), enquanto o segundo surge da visão de que a liderança é um processo de influência que muda a maneira como os outros pensam ou

agem. A liderança distribuída “não é um tipo novo de liderança, mas um modo novo de exercê-la e conceptualizá-la” (Bolívar, 2012, p. 118).

A liderança distribuída ou partilhada fornece uma nova lente teórica que torna possível reconfigurar a prática de liderança nas escolas (Murillo, 2006), permitindo expandir um trabalho consistente e colaborativo, tanto na tomada de decisões, como na própria capacidade humana da organização, e incorporar as atividades de alguns indivíduos de uma escola que trabalham para mobilizar e orientar outros.

2. Enquadramento teórico-metodológico

Nesta secção faremos de forma sucinta a caracterização de forma sucinta do objeto de estudo e enunciaremos as técnicas e os procedimentos de recolha de dados utilizados.

2.1 Caracterização do objeto de estudo

Os dados desta comunicação fazem parte de uma investigação que está a ser realizada no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa - Porto, sobre os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar dos alunos.

Para desenvolver a nossa investigação selecionamos duas escolas, designadas por Escola A e Escola B, que embora tenham contextos e populações estudantis semelhantes, apresentam resultados académicos diferentes. As duas escolas pertencem a um concelho do distrito do Porto e estão situadas em zonas onde predominam traços de ruralidade e de uma certa interioridade, distando entre si, aproximadamente, oito quilómetros. Nas duas escolas existem muitos alunos com carências sociais e económicas e os pais/encarregados de educação apresentam um baixo nível de escolaridade. Na Tabela 1 faz-se uma breve caracterização das duas escolas relativamente ao ano letivo em que foi feita a recolha dos dados (ano letivo 2015|16).

Tabela 1. Caracterização das escolas objeto de estudo

Escola	Nível de ensino	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Percentagem de alunos com apoio ao nível da ação social
A	2º e 3º ciclos	26	607	58	43%
B	2º e 3º ciclos	23	493	61	51%

Da análise das classificações dos alunos, nas provas finais dos 6º e 9º anos, nos últimos três anos, concluímos que as escolas do nosso estudo apresentam resultados diferentes. Embora os resultados oscilem nas duas escolas, de ano para ano, é possível observar, na Tabela 2, que a Escola B apresenta resultados que apontam, tendencialmente, para uma melhoria ao longo dos anos e que estes, em média, são superiores aos da Escola A.

Tabela 2. Resultados da avaliação externa nas Escolas A e B (2014 a 2016) - 6º e 9º anos

Escola	Nível de ensino	Disciplina	2014	2015	2016
A	6º Ano	Português	3,03	2,96	---
		Matemática	2,56	2,60	---
	9º Ano	Português	2,86	2,87	2,96
		Matemática	3,02	2,90	2,73
B	6º Ano	Português	3,20	3,26	---
		Matemática	2,79	2,81	---
	9º Ano	Português	2,86	2,84	3,19
		Matemática	3,43	3,57	3,42

Fonte: www.publico.pt/ranking-das-escolas-2014/listas e www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas

2.2 Sujeitos da investigação e técnicas de recolha de dados

Como pretendíamos perceber quais eram os principais modos de funcionamento e organização da escola, analisar a cultura organizacional da escola e as práticas de liderança de topo e intermédias e o seu impacto nos processos e resultados educativos foram aplicados questionários (a professores e alunos) e realizadas entrevistas semiestruturadas (a diretores e coordenadores de departamento).

Foi aplicado um inquérito por questionário a todos os professores das duas escolas. Na Escola A, num universo de 58 professores, responderam ao inquérito 33 professores, o que corresponde a 56,9%. Na Escola B, num universo de 61 professores, responderam 48 professores, o que corresponde a 78,7%. Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas individuais aos diretores das duas escolas e aos coordenadores de departamento curricular.

3. Apresentação dos resultados

Nesta secção serão apresentados os resultados relativos aos modos de funcionamento e organização da escola, à cultura organizacional da escola e às práticas de liderança de topo e intermédias e o seu impacto nos processos e resultados educativos. Foram tidos em conta os resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores, complementando-se a análise com as respostas recolhidas nas entrevistas obtidas nas entrevistas individuais aos diretores e aos coordenadores de departamento.

3.1 Cultura Escolar

A parte do questionário dos professores relativos à Organização do agrupamento e clima organizacional é constituída por itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei.

Na Escola A, como podemos ver na Tabela 3, todos os itens relativos a esta categoria apresentam uma maioria de concordância, à exceção do item “O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.”.

Tabela 3. Organização do agrupamento e clima organizacional - Escola A

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não responde
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	3%	0%	45,5%	36,4%	9,1%	0%
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	0%	3%	48,5%	33,3%	12,1%	0%
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	21,2%	60,6%	9,1%	6,1%	0%	0%
Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	0%	6,1%	36,4%	51,5%	3%	0%
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0%	0%	60,6%	27,3%	9,1%	0%

No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0%	6,1%	57,6%	24,2%	9,1%	0%
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	0%	6,1%	36,4%	45,5%	9,1%	0%
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	0%	6,1%	48,5%	21,2%	24,2%	0%
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	0%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0%	3%	57,6%	36,4%	3%	0%
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	0%	0%	57,6%	33,3%	9,1%	0%
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar	0%	0%	48,5%	48,5%	3%	0%

as metas delineadas para o agrupamento.						
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	0%	3%	60,6%	18,2%	15,2%	0%
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	0%	0%	54,5%	42,4%	3%	0%
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0%	0%	48,5%	48,5%	0%	3%
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	3%	0%	66,7%	24,2%	6,1%	0%

Na Escola B, como podemos ver na Tabela 4, todos os itens relativos a esta categoria apresentam uma maioria de concordância, à exceção do item “O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.”.

Tabela 4. Organização do agrupamento e clima organizacional - Escola B

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	0%	0%	39,6%	58,3%	2,1%	0%
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	2,1%	0%	47,9%	41,7%	8,3%	0%
O agrupamento tem como principal objetivo as aprendizagens de todos os alunos.	0%	0%	20,8%	79,2%	0%	0%
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	27,1%	56,3%	12,5%	2,1%	2,1%	0%
Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	6,3%	0%	52,1%	35,4%	6,3%	0%
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	0%	8,3%	43,8%	35,4%	10,4%	2,1%
O trabalho desenvolvido no agrupamento contribui para a formação integral dos alunos.	0%	2,1%	18,8%	75%	0%	4,2%

No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	0%	2,1%	54,2%	39,6%	4,2%	0%
No agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.	0%	0%	18,8%	79,6%	2,1%	0%
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	8,3%	0%	35,4%	39,6%	16,7%	0%
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	4,2%	0%	56,3%	20,8%	18,8%	0%
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	0%	0%	39,6%	58,3%	2,1%	0%
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	0%	0%	33,3%	62,5%	4,2%	0%
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	6,3%	0%	47,9%	22,9%	22,9%	0%
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o	0%	0%	43,8%	54,2%	2,1%	0%

propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.						
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	2,1%	0%	47,9%	41,7%	8,3%	0%
O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	0%	8,3%	50%	27,1%	14,6%	0%
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades desenvolvidas.	0%	2,1%	68,8%	16,7%	12,5%	0%
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	0%	0%	50%	47,9%	2,1%	0%
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	0%	4,2%	62,5%	29,2%	4,2%	0%

Quando comparamos os resultados dos itens relativos à Organização do agrupamento e clima organizacional dos questionários dos professores, das duas escolas, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens “No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.”, “O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.”, “No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.” e “No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.”(cf. Tabela 5).

Tabela 5. Organização do agrupamento e clima organizacional nas Escolas A e B

Itens	Escola	N	Sig.
No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.	A	33	0,102
	B	53	
O agrupamento tem uma missão reconhecida pela sociedade local.	A	33	0,470
	B	53	
O Projeto Educativo do agrupamento é apenas um requisito legal.	A	33	0,476
	B	53	
Os objetivos do agrupamento são delineados envolvendo os professores, pais/encarregados de educação e alunos.	A	33	0,124
	B	53	
Existe uma visão unificadora do agrupamento.	A	33	0,963
	B	53	
No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.	A	33	0,140
	B	53	
A missão, os valores e a visão do agrupamento foram definidos envolvendo todas as partes interessadas.	A	33	0,355
	B	53	
O agrupamento tem um Projeto Educativo conhecido pela comunidade.	A	33	0,612
	B	53	
No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.	A	33	0,033*
	B	53	
O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.	A	33	0,023*
	B	53	

	B	53	
O agrupamento promove a participação dos pais/encarregados de educação nas decisões mais importantes.	A	33	0,062
	B	53	
O pessoal docente é envolvido num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	A	33	0,451
	B	53	
No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.	A	33	0,035*
	B	53	
O agrupamento estabelece parcerias com a comunidade, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.	A	33	0,766
	B	53	
No agrupamento existe a participação das famílias nas atividades do agrupamento.	A	33	0,009*
	B	53	
Os alunos são chamados a participar na vida do agrupamento.	A	33	1
	B	53	
No agrupamento existe um ambiente de abertura e confiança entre todos os elementos.	A	33	0,653
	B	53	

*<0,05

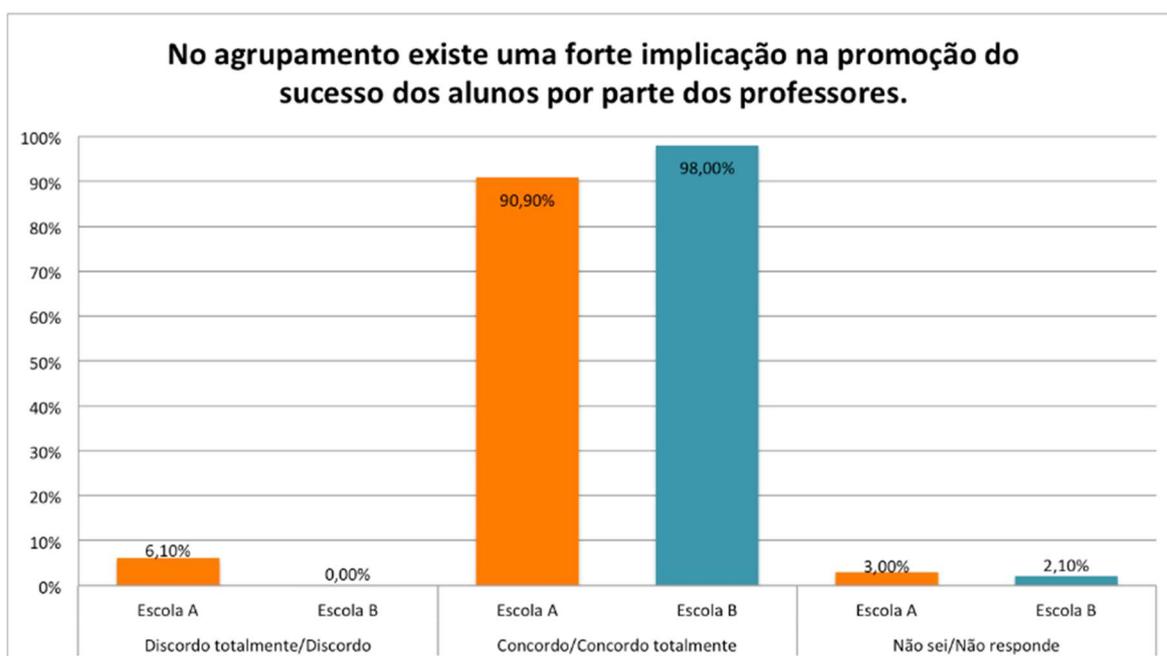
Da análise da Tabela 5 ressaltou o facto de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas relativamente aos itens “No agrupamento existe uma boa relação entre os diferentes membros da comunidade educativa.”, “O clima do agrupamento/escola é cordial e afetivo.”, “No agrupamento é fomentado o sentido de identidade organizacional.” e “No agrupamento existe a participação das famílias nas

atividades desenvolvidas.”. No entanto, apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as duas escolas nos itens “No agrupamento existe um estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria.” e “No agrupamento é fomentado o sentido de pertença.” tendo em conta as entrevistas do diretor e dos coordenadores de departamento, percebe-se que as duas escolas são diferentes relativamente ao seu estilo organizativo.

É possível perceber que a Escola A não tem uma identidade própria, tem uma frágil cultura escolar e um sentido de pertença difuso, enquanto a escola B tem uma identidade própria e uma forte cultura escolar.

Nas duas escolas, os professores concordam que no agrupamento existe uma forte implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores (cf. Gráfico 1).

Gráfico 1. Implicação na promoção do sucesso dos alunos por parte dos professores.



Dos resultados obtidos ressalta que na Escola B existe um sentido de pertença dos professores, que se identificam com a escola, considerando que esta tem uma cultura organizacional distintiva, com missões e propósitos partilhados.

3.2. Lideranças

A parte do questionário dos professores relativa à Liderança é constituída por itens de resposta fechada tipo Likert com a seguinte escala: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente, não sei.

Na Escola A, como podemos ver na Tabela 6, os itens relativos a esta categoria que apresentam uma menor concordância são “No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas”, “O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos” e “O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial”.

Tabela 6: Liderança - Escola A

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não Responde
O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0%	3%	30,3%	60,6%	3%	3%
No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	0%	9,1%	42,4%	33,3%	12,1%	3%
O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	0%	0%	30,3%	60,6%	3%	6,1%

O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	0%	6,1%	42,4%	42,4%	6,1%	3%
Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	3%	3%	48,5%	36,4%	6,1%	3%
O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	0%	6,1%	33,3%	48,5%	9,1%	3%
O diretor e a equipa que trabalha diretamente com ele estão centrados em questões pedagógicas.	0%	3%	36,4%	51,5%	6,1%	3%
No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0%	3%	36,4%	51,5%	3%	6,1%
O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0%	0%	45,5%	39,4%	12,1%	3%
O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curriculares.	0%	0%	39,4%	45,5%	12,1%	3%
Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0%	0%	45,5%	30,3%	21,2%	3%
O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	3%	12,1%	33,3%	15,2%	33,3%	3%

O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	0%	3%	36,4%	48,5%	9,1%	3%
O diretor está atento às necessidades profissionais dos docentes.	0%	3%	36,4%	48,5%	9,1%	3%
O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0%	3%	42,4%	45,5%	6,1%	3%
O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0%	0%	51,5%	30,3%	12,1%	3%
Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	3%	0%	42,4%	39,4%	12,1%	3%
O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0%	6,1%	39,4%	39,4%	12,1%	3%
O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	0%	12,1%	42,4%	9,1%	30,3%	6,1%

Na Escola B, como podemos ver na Tabela 7, todos os itens relativos à categoria Liderança apresentam uma larga maioria de concordância.

Tabela 7: Liderança – Escola B

Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei	Não responde
O diretor do agrupamento tem um forte compromisso com a melhoria das aprendizagens dos alunos do agrupamento.	0%	0%	27,1%	64,6%	8,3%	0%
No agrupamento existe uma liderança de topo centrada nas pessoas.	4,2%	0%	45,8%	31,3%	16,7%	0%
O diretor está comprometido e implicado com o agrupamento.	0%	4,2%	29,2%	64,6%	2,1%	0%
O diretor tem uma estrutura de comunicação eficaz.	4,2%	14,6%	47,9%	29,2%	4,2%	0%
Os professores sentem que o diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	2,1%	10,4%	47,9%	33,3%	6,3%	0%
O diretor mostra preocupação com cada um dos docentes.	2,1%	6,3%	41,7%	37,5%	12,5%	0%
O diretor e a equipa que trabalha diretamente	0%	8,3%	37,5%	45,8%	8,3%	0%

com ele estão centrados em questões pedagógicas.						
No agrupamento existe uma liderança de topo eficaz na promoção do sucesso dos alunos.	0%	4,2%	43,8%	50%	2,1%	0%
O diretor contribui para o desenvolvimento profissional dos seus docentes.	0%	6,3%	54,2%	25%	12,5%	2,1%
O diretor promove a gestão, flexibilização e decisão curriculares.	0%	4,2%	62,5%	25%	8,3%	0%
Em geral, a comunidade escolar está satisfeita com o trabalho que o diretor está a realizar.	0%	4,2%	45,8%	29,2%	20,8%	0%
O diretor tem por hábito falar informalmente com os alunos e professores durante as interrupções letivas/intervalos.	10,4%	43,8%	16,7%	6,3%	22,9%	0%
O pessoal docente é envolvido pelo diretor num compromisso com o propósito de alcançar as metas delineadas para o agrupamento.	2,1%	0%	43,8%	50%	4,2%	0%
O diretor está atento às necessidades	0%	2,1%	43,8%	33,3%	18,8%	0%

profissionais dos docentes.						
O diretor estabelece com os docentes metas e objetivos comuns a atingir.	0%	4,2%	52,1%	35,4%	8,3%	0%
O diretor assegura que as prioridades dos professores são consistentes com os objetivos do agrupamento.	0%	4,2%	58,3%	25%	12,5%	0%
Em geral, os professores veem o seu trabalho reconhecido pelo diretor.	4,2%	10,4%	50%	22,9%	12,5%	0%
O diretor tem sabido envolver os professores na prossecução de objetivos comuns.	0%	6,3%	58,3%	27,1%	8,3%	0%
O diretor do agrupamento assume um estilo de liderança colegial.	10,4%	14,6%	33,3%	14,6%	22,9%	4,2%

Quando questionámos os coordenadores de departamento sobre a eficácia das lideranças na promoção do sucesso dos alunos percebemos que na Escola A as lideranças (de topo e intermédias) são apenas discursivamente focadas na aprendizagem dos alunos; são também pouco eficazes na promoção do sucesso dos alunos; são também pouco efetivas, sem exigência de prestação de contas, e o diretor está comprometido e implicado com o *statu quo*. Por seu lado, na Escola B as lideranças

(de topo e intermédias) são muito focadas na aprendizagem dos alunos, denotando-se uma liderança de topo do tipo instrucional/pedagógica. Aqui, ao contrário do que sucede na Escola A, as lideranças são fortes e efetivas com exigência de prestação de contas, bem como distribuídas/partilhadas.

4. Conclusões

As evidências sugerem que as lideranças têm um papel fundamental na definição de direção e na criação de uma cultura escolar positiva, incluindo a mentalidade pró-ativa da escola, apoiando e aumentando a motivação e o compromisso necessários, para promover melhorias e o sucesso dos alunos.

De acordo com os dados apresentados consideramos que as diferenças observadas, nas duas escolas, decorrem de cultura(s) de escola tendencialmente diferente(s). A escola que apresenta melhores resultados académicos, ao contrário da outra escola, destaca-se pelo seu estilo organizativo que lhe confere uma identidade própria, pelas lideranças mobilizadoras com missões e propósitos partilhados. Torna-se evidente que a existência de diálogo, debate pedagógico e cooperação entre professores, bem como, a implicação, o compromisso e o sentido de pertença dos professores potencia a melhoria dos resultados dos alunos. Estes resultados confirmam que as escolas (em contextos idênticos) podem fazer a diferença na produção dos resultados educativos dos alunos e que as lideranças importam. O pensamento estratégico promove uma cultura de aprendizagem global (de alunos, professores, ...) permitindo construir uma marca distintiva e uma forte cultura escolar.

5. Referências

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.^a ed. Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Alves, J. M. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projecto Fénix – Relatos que contam o sucesso* (pp. 63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M., Cabral, I. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – A voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 16, 81-113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>
- Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2012). Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*, vol. 1. Consultado em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_to6.pdf.
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York. Harper & Row.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 125-50). Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: O capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., et al. (2011). *Successful School Leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Fullan, M. (2006). *Quality Leadership, Quality Learning: Proof beyond Reasonable Doubt*. In IPPN (Orish Primary Principals Network) Cork, 26 jan.
- Harris, A., Spillane, J. (2008). Distributed Leadership through the Looking Glass. *Management in Education*, 22, 31-34. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1177/0892020607085623>.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação.
- Marzano, R. J. (2005). *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo – Da investigação às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n. 4e, 11-24. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE.
- Pina, R. (2016). *Da Liderança do Diretor aos Resultados Escolares dos Alunos – Um caminho a percorrer*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, vol. 46, 241-256. <https://doi.org/10.1108/09578230810863299>
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Torres, L. (2001). A cultura organizacional na (re)conceptualização da formação em contextos organizacionais. *Cadernos de Ciências Sociais*, 21/22, 119-150.
- Torres, L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. <https://doi.org/10.13052/jsn2445-9739.2016.004>
- Torres, L. (2008a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, 59-81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>

- Torres, L. (2008b). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista de Educação*, XVI (1), 77-96.
- Torres, L. (2010). Cultura organizacional em contexto escolar. In *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L., Palhares, J. A. (2009). Perfis de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR: QUANDO AS ESCOLAS SÃO DESAFIADAS PELO GOVERNO¹

AUTONOMY AND CURRICULUM FLEXIBILITY: WHEN SCHOOLS ARE CHALLENGED BY THE GOVERNMENT

Licínio C. Lima²

Resumo

Através do Decreto-Lei n.º 55/2018, o governo português desafiou as escolas a assumirem plenamente o projeto de autonomia e flexibilidade curricular. Será possível desenvolver a autonomia das escolas em termos substantivos através de uma gestão flexível do currículo ou aquela decisão governamental é baseada numa conceção gerencialista de autonomia de gestão curricular, por essa razão limitada a práticas de gestão local de tipo operacional? O presente artigo discute este problema em termos de análise política e organizacional, apresentando dúvidas, perguntas e hipóteses de investigação.

¹ Este trabalho foi financiado pelo CIED – Centro de Investigação em Educação, projeto UID/CED/01661/2019, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

² Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Centro de Investigação em Educação. Portugal. llima@ie.uminho.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>

Palavras-chave: Governo da escola; Autonomia; Flexibilidade curricular; Organização pedagógica.

Abstract

Through Decree-Law No. 55/2018, the Portuguese government challenged schools to fully assume the so-called project of curriculum autonomy and flexibility. Is it possible to develop the autonomy of schools in substantive terms through flexible curriculum management or is that government decision based on a managerial conception of curriculum management autonomy, therefore limited to local management practices of an operational type? This paper discusses this problem in terms of political and organizational analysis, presenting doubts, questions and research hypotheses.

Keywords: School government; Autonomy; Curriculum flexibility; Pedagogical organization.

1. Introdução

Em Portugal, os discursos políticos e normativos em torno dos tópicos “autonomia da escola” e “gestão flexível do currículo”, entre outros, emergiram há mais de duas décadas, revelando avanços e recuos, lógicas políticas descontínuas e, especialmente, um pendor hiperbólico sempre que referenciados ao plano da ação organizacional escolar e respetivas práticas concretas. As possibilidades abertas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, foram objeto de apropriações governamentais seletivas (Lima, 2018a), frequentemente aquém das potencialidades contidas naquela lei.

Desde o já longínquo regime jurídico de autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89) até ao atual regime de direção, administração e gestão (Decreto-Lei n.º 75/2008), passando pelo *projeto de gestão flexível do currículo*, iniciado em 1996, surgiu mais recentemente, por iniciativa governamental, a genericamente designada “autonomia e

flexibilidade curricular”, definida pelo Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 16 de julho, nos seguintes termos: “[...] a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

A anunciada concessão às escolas da referida faculdade “para gerir o currículo” nos termos apontados é bastante ambígua e, em princípio, sugere o problema de saber quem, antes daquele diploma, era efetivamente responsável pela sua gestão, matéria que nunca chega a ser esclarecida. Agora, em qualquer caso, as escolas e os professores são frontalmente interpelados pelo legislador, que considera que: “[...] é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver [...]”. Para esse efeito, segundo o preâmbulo do diploma, “[...] considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores [...]”, a tal ponto que o tradicional racional de tipo burocrático centralizado é agora apresentado em posição radicalmente inversa no plano discursivo, afirmando-se pretender desafiar as escolas: “conferindo-lhes autonomia”, espera-se que sejam capazes de uma “apropriação plena da autonomia curricular”. Pelo menos no *plano das orientações para a ação*, as escolas passaram a ser objeto de um desafio em termos de assunção plena da autonomia curricular, da flexibilidade, da capacidade de inovação e diferenciação pedagógicas. Trata-se de um desafio que lhes é publicamente lançado pelo governo, não apenas em termos políticos e legislativos, mas, aparentemente, também em termos de concretização efetiva no *plano da ação organizacional*. Em tal situação, é o governo a fonte primordial do processo de inovação que se pretende que as escolas assumam, ao passo que estas surgem na posição de objetos do desafio, em direção a uma autonomia curricular que atores e órgãos escolares não puderam, não ousaram, ou não foram capazes de concretizar até ao momento da consagração jurídica daquele repto. Em todo o caso, fica claro que, a partir daquele momento, as escolas passam a estar na condição de

instâncias que foram desafiadas pelo governo no sentido de realizarem algo que este considera necessário e inovador, e que por isso decreta para todas elas, após um período de experimentação.

O apelo político, sob estilo mobilizador, do centro sobre as periferias do sistema escolar, num contexto de administração historicamente centralizada, seja de tipo concentrado, seja, nas últimas décadas, de feição desconcentrada e frequentemente recentralizada, exige interpretação política e problematização em termos de governo e administração das escolas e agrupamentos de escolas. Será possível, pela via decretada de uma gestão flexível do currículo, fazer avançar a autonomia de escolas e agrupamentos em toda a sua plenitude e multiplicidade de dimensões, realizando a gestão democrática, que tem respaldo constitucional, em direção a um ideal de autogoverno? Ou tratar-se-á, uma vez mais, de uma perspectiva eficientista e operacional de autonomia, de pendor gestor, em contextos escolares heterogovernados, inscrita nalgumas das tendências de política e de *nova gestão pública* da educação que emergiram há já algumas décadas e que têm sido criticadas sob a designação genérica “gerencialismo”?

As questões são pertinentes, uma vez que a até agora essencialmente retórica autonomia das escolas – enquanto “ficção necessária” (Barroso, 2004) –, anunciada há mais de três décadas sob o lema do *reforço da autonomia*, não foi capaz de assegurar, no plano da ação, a autonomia curricular; caso contrário não se voltaria a esta. Mas as respostas só podem ser dadas para o passado, para as últimas três ou quatro décadas. Quanto a este novo normativo, relativo à agora designada “autonomia e flexibilidade curricular”, os impactos decorrentes do “desafio” discursivamente apresentado pelo governo às escolas, no sentido de estas ousarem “uma apropriação plena da autonomia curricular”, exigirão mais tempo e investigação aprofundada sobre as práticas escolares em curso, as quais não mudam exatamente aos ritmos marcados pelas reformas-decreto. O presente texto fica, por esse facto, limitado a uma análise política e organizacional preliminar, procurando refletir sobre duas questões: (1) algumas dimensões das políticas educativas, de circulação internacional, com impacto no

estudo da autonomia e flexibilidade curricular; (2) a análise das orientações e concepções presentes no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, por referência ao governo e à autonomia das escolas.

Importa, porém, antes de abordar as duas dimensões referidas, esclarecer brevemente o olhar interpretativo que aqui será adotado. Desde há muito crítico da centralização política e administrativa de que as escolas portuguesas têm sido objeto, subordinadas e periféricas, o autor tem-se revelado igualmente crítico de discursos e medidas que reduzem a autonomia e o governo das escolas a concepções técnicas e operacionais de autonomia de tipo eficientista. Estas concepções abandonaram algumas dimensões cruciais da governação democrática das escolas, centrada num ideal de autogoverno e numa perspetiva sociocomunitária, insistindo, pelo contrário, numa democracia de mínimos e submetendo a uma crescente erosão o princípio da participação na gestão democrática das escolas, segundo o que a Constituição prevê – a tal ponto que se admitiu já podermos estar a caminhar em direção a uma “pós-democracia” gestonária nas escolas (Lima, 2014), na aceção que Colin Crouch (2004) atribuiu, em termos mais gerais, àquela expressão.

Se, por um lado, se reconhecem as potencialidades da autonomia das escolas e de um currículo aberto e flexível – designadamente compreendendo componentes de âmbito nacional, regional, local e institucional, que a Lei de Bases consagrou como possibilidade –, a que crescem outras dimensões como as das equipas educativas, do trabalho cooperativo e de outros dispositivos de diferenciação pedagógica de vocação democrática, por outro lado é indispensável analisá-las com rigor e, especialmente, não confundir as realidades *de jure* com as realidades *de facto*, as virtualidades democráticas de certas práticas com os seus possíveis efeitos perversos em termos de reprodução de desigualdades sociais e culturais. Tem sido este o âmago da *forma escolar moderna*, resultante de uma construção social e histórica marcada pela cisão e hierarquização do currículo, pela racionalização e formalização da organização escolar, pela disciplinação dos corpos, pelo controlo uniforme dos tempos e espaços, das normas sociais e das regras de convivência. Um contexto organizacional e cultural como este não é alterável

por decreto, nem rapidamente e sob *slogans* e estilos voluntaristas, exatamente porque ele foi produto da longa duração e porque se revela contraditório, especialmente quando objeto de políticas e decisões pontuais, de feição incrementalista, de vocação efficientista, frequentemente incapazes de promover mudanças estruturais.

Atente-se, a título de exemplos significativos, nalgumas ocorrências dos últimos anos.

A administração escolar foi recentralizada através da ação de estruturas desconcentradas regionais e, atualmente, também através das sedes dos agrupamentos de escolas enquanto novos escalões da administração desconcentrada (Lima, 2004, 2018b). A agregação entre agrupamentos de escolas e escolas secundárias não agrupadas resultou em grandes e complexas unidades de gestão, popularmente designadas “mega-agrupamentos”, através de uma lógica centralizadora-racionalizadora, abdicando assim de uma lógica associativa-autonómica, em qualquer dos casos incapazes de alterar a atual organização dos ciclos e, especialmente, a divisão entre o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo do Ensino Básico, um problema histórico que continua por resolver.

Acresce o recurso generalizado a plataformas eletrónicas, que permitiram desmaterializar importantes processos administrativos, mas que, ao contrário do que se pensa, não só se revelaram incapazes de garantir a anunciada desburocratização da administração escolar como, de facto, reforçaram a racionalização, padronização e formalização de tais processos, garantindo um controlo central mais veloz, fiável e eficaz, isto é, operando uma racionalização técnica e instrumental de tipo hiperburocrático (Lima, 2012a).

Os órgãos de gestão pedagógica têm vindo a sofrer um processo de desvalorização, de perda de centralidade e legitimidade. O conselho pedagógico foi minorizado no contexto da arquitetura organizacional imposta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008; os departamentos curriculares, os conselhos de turma e os diretores de turma perderam protagonismo e legitimidade democrática e pedagógica num contexto altamente concentrado na figura do diretor, que os nomeia, demite ou indica. Esquece-se,

paradoxalmente, que a autonomia de decisão pedagógica nunca foi tão importante, quando se afirma pretender garantir a autonomia curricular, pedagógica e didática, permitir a diferenciação pedagógica e promover a inclusão socioeducativa em escolas consideravelmente mais diversas em termos sociais e culturais.

Celebra-se, aparentemente, a diferença numa escola pública cada vez mais pública e diversa, sabendo-se que só o poder de decidir autonomamente será capaz de contribuir para a sua democratização, incluindo o discurso renovado e veemente em torno da autonomia e flexibilidade curricular. No entanto, não se compreende o quanto a permanência dos exames nacionais, dos discursos do mérito e da excelência, da competitividade e da emulação podem ser destrutivos e uma afronta à almejada flexibilidade curricular no seio de uma escola democrática para todos, de qualidade social para todos, impedida, por isso, do ponto de vista educativo e ético-político, de desistir de qualquer aluno ou aluna.

O que explica que, aparentemente, queiramos tudo e o seu contrário, sem divisarmos o nevoeiro que invade as nossas convicções e os nossos projetos educativos, a *doxa*, o senso comum dominante, globalmente produzido e reproduzido sobre a educação, que frequentemente nos torna míopes, nos confunde e nos divide?

2. Políticas educativas, autonomia e flexibilidade

Em boa parte, aquele problema deve-se ao facto de as políticas educativas terem sido alvo de uma profunda transformação cultural, com destaque para a impregnação empresarial da educação. Esta tem vindo a instilar no mundo da educação várias dimensões institucionais típicas do novo capitalismo, tais como: a racionalidade económica e do mundo dos negócios; o vocacionalismo e a promoção de competências orientadas para o aumento da produtividade e da empregabilidade; a ideologia meritocrática, ou neomeritocrática (Afonso, 2017), que hoje adquiriu conotação positiva; o lideracionismo enquanto exagero do papel individual de líderes unipessoais de tipo carismático, mesmo quando, nas escolas, se encontram fortemente limitados a

funções de executivos eficazes, subordinados às autoridades externas e a uma direção atópica. Como há já muito tempo foi lembrado no livro de Chubb e Moe (1990, p. 56) – *Políticas, Mercados e as Escolas da América* –, uma obra seminal do gerencialismo educacional, “Talvez seja melhor pensar no diretor de escola pública como um gestor do nível mais baixo enquanto líder. No setor público, o diretor é um burocrata com responsabilidade de supervisão perante uma agenda pública”. Observaram ainda aqueles autores que “A maior parte das decisões importantes acerca da política foi tomada já pelas autoridades; elas definem os objetivos e espera-se que o diretor os administre” (*ibidem*), pelo que “Os verdadeiros líderes da escola pública são as autoridades, não o diretor” (*ibidem*).

Com efeito, à margem da compreensão das políticas educativas contemporâneas e dos seus referenciais axiológicos, não parece possível analisar com profundidade a questão da autonomia das escolas e da flexibilidade curricular, uma vez que a cada orientação de política educativa corresponderá uma distinta conceção de autonomia, de currículo, de participação, de flexibilidade, etc. Neste momento, contudo, este texto limita-se a convocar, brevemente, apenas algumas dimensões das políticas educativas que o autor tem estudado ao longo dos últimos anos, buscando uma síntese capaz de estabelecer articulações significativas entre a análise de tais orientações, oriundas de instâncias internacionais e supranacionais como a OCDE, o Banco Mundial e a União Europeia, e as conceções e significados que são passíveis de ser atribuídos analiticamente ao projeto de autonomia e flexibilidade curricular.

Eixo central da estratégia de reformar a governação da educação escolar pública sob os princípios do “Estado gestor” (Clarke e Newman, 1997), do “espírito empreendedor” e do mundo dos negócios, a saturação de elementos empresariais transcende a mera importação ou exportação de modelos, métodos e técnicas, os quais, não sendo indiferentes, resultam de um mais complexo e decisivo processo de conversão e aculturação de atores e instituições a um arquétipo considerado superior em termos de legitimidade e racionalidade (Lima, 2018c): a empresa.

A organização empresarial, com as suas hierarquias, o eficientismo e o produtivismo, as parcerias e os contratos, o vocacionalismo e o empreendedorismo, os novos processos de seleção, avaliação e atribuição de prémios, o elogio da meritocracia e da competitividade como princípios educativos, entre outros elementos, conhece aplicações muito diferenciadas porém generalizadas, sob os lemas da racionalização, modernização e qualidade da educação. Neste contexto, como observou em termos mais gerais Acacia Kuenzer (2007, p. 1170), o discurso da flexibilização surge associado ao que designou por “inclusão excludente”, servida por uma “distribuição desigual e diferenciada de educação”.

Os discursos sobre a autonomia, a descentralização e a flexibilidade adquiriram, desde então, um protagonismo político e administrativo sem precedentes, embora tendo sido sujeitos a um processo de ressemantização que os transformou em técnicas de gestão em busca permanente da eficácia, da eficiência e da competitividade. Foram, por isso, progressivamente desvinculados de agendas políticas e pedagógicas em que emblematicamente se inscreviam para a defesa do autogoverno democrático das escolas, da autogestão pedagógica, de conceções sociocomunitárias de autonomia, no quadro de uma administração escolar descentralizada, de tipo policêntrico e, por isso, considerada mais participada em termos de decisão e mais democrática.

A ideologia empreendedorista vem reforçando as pedagogias empreendedoras, sob uma missão clara, uma visão estratégica, liderança efetiva, um projeto e uma equipa, avaliação rigorosa dos resultados, prestação de contas aos *stakeholders*. Nesse contexto, o mundo empresarial, que agora é apresentado como não burocrático ou como pós-burocrático pelo novo gerencialismo, surge apresentado como a última esperança para reformar o Estado e as instituições públicas, incluindo as escolas.

Apesar das diferenças entre si, as ideologias da gestão dos últimos trinta anos, incluindo a “Reinvenção do Governo”, a “Nova Gestão Pública”, a “Nova Governança” (ver, entre outros, Osborne e Gaebler, 1992; Gore, 1996; Salamon, 2000), a que se tem chamado, criticamente, novo gerencialismo, partilham um certo cânone. Um cânone

gerencialista, de que tenho destacado os seguintes elementos (Lima, 2012b): a cultura e o *ethos* de tipo empresarial; a defesa da privatização, seja em sentido pleno, seja como modo de gestão a introduzir nas organizações públicas (privatização *lato sensu*); o elogio da liderança individual e da respetiva visão e projeto, como expressão do *direito de gerir*, da livre iniciativa e do empreendedorismo na administração pública; a eficácia e a eficiência definidas segundo a racionalidade económica; a livre escolha, em ambiente de mercado ou quase-mercado competitivo, num quadro que coloca o cliente e o consumidor no centro das opções consideradas racionais; a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, necessariamente escrutináveis através de rigorosos processos de avaliação.

As reformas gerencialistas da educação pública, embora com impactos variados e apropriações diversas, têm, de acordo com a investigação disponível (ver, a título de exemplo, Smyth, 1993, 2011; Verger e Normand, 2015; Ranson, 2016), destacado um vasto conjunto de dimensões, entre as quais a centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação, embora invocando a descentralização, a devolução, a autonomia da escola, a flexibilidade. A descentralização e, sobretudo, a desconcentração de certas competências, embora principalmente de carácter técnico e operacional e, por vezes, financeiro, são associadas a maior flexibilidade e capacidade de adaptação às diferenças, sendo correlativas de menor relevância atribuída a processos de controlo democrático e de participação nos processos de tomada das decisões. O reforço do poder dos gestores, assessores e outros técnicos, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses, em geral substituídos pela intervenção de representantes restritos dos interessados, tem contribuído para conceções mínimas de democracia no governo das escolas, para o reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e para a concentração de poderes no líder formal.

Apresentado e legitimado como uma alternativa de tipo pós-burocrático – a grande promessa do novo gerencialismo –, este cânone tem sido responsável por um aumento

exponencial de certas dimensões da burocracia racional estudada e criticada por Max Weber (1984), a que tenho chamado hiperburocracia ou burocracia eletrónica (Lima, 2012a). Caracteriza-se por uma radicalização das dimensões de racionalização e formalização da educação escolar, ampliada pelo recurso intensivo e extensivo às tecnologias de informação e comunicação, bem como a radicalização da sua capacidade de controlo (re)centralizado e de “automatização eletrónica de procedimentos administrativos” (Meira, 2019, p. 6).

Segundo as doutrinas gerencialistas, o controlo democrático diretamente estabelecido sobre as escolas públicas deveria desaparecer, assim desburocratizando, pretensamente, as escolas, tornando-as mais eficazes e responsáveis perante as escolhas da comunidade e das famílias. Descentralização, competição, escolha, flexibilidade e capacidade de adaptação aos quesitos do ambiente externo seriam os segredos da escola eficaz, incompatíveis com lógicas de gestão e de controlo democráticos; “mercados”, não “democracias”, seriam os referenciais mais compatíveis com escolas em busca da excelência. Neste quadro de referência, a autonomia e a flexibilidade seriam, sobretudo, técnicas de gestão orientadas para alcançar melhorias mais ou menos circunscritas, e não valores e recursos democráticos orientados para a transformação estrutural das escolas, do currículo, da avaliação, da pedagogia. Por isso, na primeira aceção, a autonomia e a flexibilidade não se revelam incompatíveis com a centralização do poder ou com formas de descentralização de tipo técnico e instrumental, com a heteronomia das decisões, com a rigidez de matrizes e a padronização de regras e procedimentos, antes procurando encontrar uma possível flexibilidade de execução contextualizada e formas mais eficazes de gestão das diversidades sociais e culturais – sem, por isso mesmo, alterar as orientações políticas e axiológicas centrais, nem as grandes decisões estratégicas, nem as estruturas organizacionais e de governação das escolas, quase sempre previamente definidas acima, e para além, das escolas e seus atores. Isto, contudo, sem alterar as orientações políticas e axiológicas centrais, as grandes decisões estratégicas, as estruturas organizacionais e de governação das escolas, quase sempre previamente definidas acima, para além das escolas e seus atores.

3. Sobre a “apropriação plena da autonomia curricular” em contextos escolares heterogovernados

Mesmo vivendo especificidades e, em certos casos, situações de marcado hibridismo, não é possível ignorar a influência que, em Portugal, têm tido as dimensões políticas que acabam de ser referidas e as contradições resultantes em termos dos conceitos de currículo, autonomia, descentralização ou flexibilidade curricular. Até que ponto, e com que limites, é possível a flexibilidade curricular, num contexto historicamente marcado pela centralização do currículo? Sobretudo do currículo canónico, que reúne aquilo que é considerado essencial e que, por essa razão, é heteronomamente decidido, acima e para além de cada escola concreta, apresentado arbitrariamente como “o currículo”, *stricto sensu*, e remetendo para as margens, para as opções de escola, para o seu possível “enriquecimento” tudo o que lhe é periférico e tudo o que é representado como tendo menor *status* escolar e social. Por que razões necessitaria um currículo canónico, sobre o qual são edificados os exames nacionais, de ser localmente enriquecido? Será que as alternativas, os complementos, os enriquecimentos e as adaptações localizadas não serão cruciais exatamente para não ter de se alterar o currículo, para não ter de se aceitar um currículo *lato sensu*, capaz de melhor recobrir as experiências de vida e as culturas e subculturas nas escolas?

E é assim que a autonomia e a flexibilidade curricular recentemente decretadas são objeto de algumas interrogações, desde logo pelo grau de formalização, de detalhe e até de conceptualização do respetivo decreto-lei, que por momentos parece um tratado teórico, embora pretenda consagrar a autonomia e a flexibilidade curricular. Um procedimento que entre nós é clássico: o legislador define detalhadamente tudo, ou quase tudo, aquilo que é substantivo, sem esquecer todo o enquadramento legal em vigor, mais as micronormativas subsequentes, esperando depois pelas práticas de autonomia em contextos periféricos. Uma autonomia enquanto poder de decidir as regras, portanto de feição democrática, ou apenas uma autonomia de gestão, de feição operacional? A referida “apropriação plena da autonomia curricular” não revela um discurso hiperbólico quando se percebe que estamos apenas perante uma abertura

(embora potencialmente vantajosa) uma gestão mais flexível das matrizes curriculares, de acordo com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, do conceito de “aprendizagens essenciais”, dos quesitos impostos por provas externas estandardizadas, de recursos que não podem ser excedidos?

Ao estabelecer que “Os instrumentos de planeamento curricular devem ser dinâmicos, sintéticos e traduzir uma visão interdisciplinar do currículo” o legislador não se deu conta de que tal visão interdisciplinar do currículo é exatamente o que a tradição, a legislação portuguesa, e também este mesmo diploma, não consentem verdadeiramente? Apontando depois, de forma menos épica, e mesmo assim de difícil realização, para “opções curriculares eficazes”?

Fica-se com a ideia de que se decreta uma autonomia e flexibilidade curricular num contexto global marcado pela heteronomia, mas à procura de atores que, mesmo assim, concretizem aquela agenda. Estes atores são, por isso, desafiados e tentativamente mobilizados. Noutros momentos do diploma surge a contradição entre a necessária capacidade de organização autónoma do trabalho pedagógico e o corpo de regras heterónomas que sobre este se abatem, incluindo as limitações quanto a pessoal docente. Observe-se que opções político-organizacionais tão relevantes quanto os modelos de ciclos, de anos de escolaridade, de escola graduada, de avaliação externa e universal dos alunos, nunca chegam a ser interrogadas, e muito menos flexibilizadas. São permitidas algumas adaptações localizadas, alguma flexibilidade promotora de maior eficiência e de gestão da crescente diversidade, desde que a inflexibilidade dos princípios não seja posta em causa. Se a autonomia da escola e a flexibilidade curricular – esta, convém conceptualmente observar, uma redundância discursiva no quadro de uma escola e de um projeto educativo minimamente autónomos – são para levar a sério, quais as alterações imprescindíveis no modelo organizacional e de governação das escolas que permitam viabilizá-las? Que centralidade para o conselho pedagógico, os departamentos curriculares, os conselhos de turma e seus diretores? O que muda nesse plano? Que competências próprias e inalienáveis? Que distinta conceção de escola, de avaliação e de pedagogia?

Bastará analisar o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, que estabeleceu as regras a que deve obedecer a organização do ano letivo, para concluir que o tradicional fundo racionalista e otimizador não foi alterado. Aqui se afirma, sem qualquer hesitação, que “A gestão do crédito horário de forma global e a faculdade dada de afetação a medidas de diferentes tipos é um instrumento de autonomia, que deve ser colocado ao serviço das melhores opções de gestão curricular”. Quem sabe, e como se sabe, quais são as melhores opções? Melhores para quem e segundo quem? É possível realizar o princípio da otimização? O problema que enfrentamos é, sobretudo, um problema técnico de gestão e operacionalização do currículo? É possível fazê-lo sem alterar o detalhe burocrático dos diplomas legais? Sem refletir sobre a intensificação do trabalho docente? Mantendo o elevado número de alunos em certas turmas? Ignorando as resistências e a falta de motivação de professores, que são cada vez mais objeto de prescrições pedagógicas e de injunções administrativas? Com matrizes curriculares que os docentes representam como demasiado rígidas e com programas curriculares frequentemente extensos? Com queixas generalizadas sobre a intensificação do trabalho docente e sobre a crescente sobrecarga de tarefas administrativas? Continuando a induzir a competição em lugar da cooperação? Mantendo uma avaliação externa sujeita ao referencial das chamadas “aprendizagens essenciais” e, no limite, a retenção dos alunos? (Ver, sobre algumas destas dimensões, o estudo coordenado por Ariana Cosme, 2018.)

É de temer que a autonomia decretada continue demasiado restrita, fortemente operacional e sujeita a regras heterónomas que a limitem para além do que seria aceitável; e que a celebrada flexibilidade conheça poucos defensores e ativistas no plano de práticas escolares que continuam, em aspetos cruciais, bastante inflexíveis.

É claro que, do ponto de vista teórico, será indispensável admitir receções, recontextualizações, o *normativismo* e as *infidelidades normativas*, eventuais formas criativas de responder aos novos referenciais. As escolas são todas distintas, e os seus atores, embora permaneçam amplamente subordinados e condicionados, não estão nunca determinados. Por isso é indispensável estudar empiricamente o plano da ação

organizacional, partindo do pressuposto de que a escola nunca é apenas um lócus de reprodução normativa. É também, e não poderia deixar de o ser, um lócus de produção de orientações e de regras, por vezes em rutura, além ou aquém, face àquilo que foi juridicamente estabelecido.

Dito isto, as hipóteses de trabalho que relevam desta reflexão não são de signo otimista, especialmente no ensino secundário, um contexto teoricamente mais impermeável devido à competitividade que o caracteriza, à natureza fortemente insular e hierárquica do currículo, à pressão exercida pelos resultados escolares com vista ao acesso ao ensino superior.

Em qualquer dos casos, não parece plausível uma realização substantiva da autonomia e flexibilidade curricular sem mudanças importantes no plano mais geral da autonomia das escolas, implicando esta, necessariamente, a autonomia pedagógica e avaliativa. Esta questão é crucial e, se tomada seriamente, deveria levar-nos a questionar desde logo o seguinte: se a autonomia da escola, como se afirma repetidamente, é já uma aquisição, resultante de políticas e de normativos que discursivamente a enunciaram ao longo de mais de três décadas, por que razão se insistiria agora na autonomia e flexibilidade curricular? O que explicaria que a primeira pudesse não compreender a segunda? Se o juridicamente consagrado projeto educativo de escola não incluía ainda o currículo e as decisões curriculares, incluía o quê? Se o trabalho de projeto e o trabalho cooperativo são realmente valorizados, isso acarretará meras mudanças metodológicas ou uma distinta organização pedagógica? A própria organização das escolas e os seus modos de governação não integram o currículo escolar *lato sensu* considerado?

Pretendendo projetar-se no futuro, existem diplomas legais que parecem dizer-nos mais sobre o passado e o presente. Sempre que a autonomia da escola é cindida, objeto de regras heterónomas e setoriais, anunciando inovações, autorizando certas práticas e convocando à mobilização os atores escolares, o que podemos concluir? Que daqui

para a frente é que será, finalmente, autonomia a sério. Mas não foi esse o dispositivo usado, repetidamente, ao longo das últimas décadas?

A autonomia curricular não pode ser grosseiramente confundida com autonomia de gestão curricular, pois a primeira é uma autonomia também de conceção, em coautoria legítima com o poder central, implicando decisões substantivas relativamente aos fins e objetivos da educação escolar e, necessariamente, à avaliação. A segunda, ao invés, fixa-se sobretudo nos meios, na execução e operacionalização mais contextualizadas do currículo central, que agora ainda tende a coincidir com o currículo centralizado em termos de poder de decisão; daí a sua natureza técnico-instrumental, de execução subordinada e em busca da eficiência. Ambas são relevantes, mas a segunda é comandada pela primeira, não apenas em termos teóricos, mas também políticos. Ora, se a autonomia de decisão curricular pertence ao centro e a autonomia de gestão curricular cabe às periferias, estaremos perante um sistema centralizado, de tipo desconcentrado, baseado na delegação de certos poderes de feição executiva, em busca de soluções (meios) mais funcionais, eficazes e eficientes, que melhor permitam atingir os fins e concretizar o currículo centralmente decidido. Mas nesse caso não se poderá falar de autonomia da escola, embora o Despacho n.º 5980/2017, de 30 de junho, reconheça que, “Tradicionalmente, os instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas, isto é, a autonomia no desenvolvimento curricular”, desta feita acabando por denegar ou, pelo menos, por minorizar implicitamente a autonomia da escola enquanto categoria jurídica em uso até àquele momento. O que é o mesmo que reconhecer, também implicitamente, a manutenção de um sistema centralizado da educação, ao invés dos discursos políticos dos últimos anos, racional levado mais longe na avaliação que a OCDE realizou sobre este projeto em Portugal, quando conclui que ele “pode desafiar a contínua centralização do sistema educativo e o método pedagógico-didático dominante” (OECD, 2018, p. 7), embora as soluções descentralizadoras que esta instituição usualmente propõe assumam traços característicos dos já antes criticados gerencialismo e eficientismo na educação.

4. Nota final

Como se compreende, existem fortes razões para se admitir como hipótese de trabalho que a autonomia executiva e operacional nas escolas continuará ao serviço de decisões heterónomas. A amplitude, o conteúdo e a legitimidade das decisões escolares sobre o currículo e a avaliação, em nível meso e micro, variam consideravelmente consoante se trate de uma autonomia de decisão política e estratégica ou de uma autonomia de gestão. Ou, em termos de currículo, entre “desenho” e “implementação”, segundo os termos usados pela OCDE na sua avaliação de 2018 sobre a experiência pedagógica então em curso (OECD, 2018). Defender que o Estado deve assumir as suas responsabilidades na educação, designadamente através de um projeto educativo (e forçosamente curricular) de âmbito nacional, democraticamente legitimado, significa que tanto a democracia quanto as políticas educativas e as decisões sobre o governo das escolas, o currículo e a avaliação, não são exclusivas dos governos nem se esgotam neles, até porque ninguém se educa no aparelho administrativo central do Ministério da Educação. Uma autonomia escolar minimamente substantiva em termos democráticos parte do pressuposto de que as escolas são também contextos de decisão política e pedagógica, e não apenas repartições executivas. A codecisão curricular, entre outras, é uma exigência em escolas democraticamente governadas, desde logo porque os próprios saberes, conhecimentos, valores, hábitos e atitudes também são produzidos nas escolas e não simplesmente importados a partir do centro de decisão, sem outras mediações e interferências complexas. Na maioria dos casos é mesmo nas escolas que são produzidos e vividos.

Por todas as razões invocadas, a autonomia e a flexibilidade curricular não são desarticuláveis da autonomia pedagógica, avaliativa e didática, e todas serão inatingíveis, por maiores que sejam os chamamentos ao voluntarismo e os desafios apresentados pelo poder político às escolas e aos professores, à margem da autonomia substantiva das escolas. Para isso, porém, será necessário romper definitivamente com a autonomia heterogovernada e com a direção atópica das escolas que há tantos anos se tem criticado, construindo, finalmente, um sistema escolar policêntrico e incluindo,

necessariamente, o poder local nesse exercício de coautoria, desde que isso não constitua uma dupla tutela sobre as escolas ou a redobrada subordinação destas.

Não existe alternativa democrática, justiça escolar e uma educação como processo de humanização dos seres humanos que não sejam edificadas sobre a promoção da autonomia substantiva e sobre o seu exercício concreto, não apenas por parte dos professores e de outros atores educativos, mas também através de práticas de cidadania que promovam a autonomia dos alunos: o centro da autonomia educativa e curricular, não o seu complemento ou mero objeto de enriquecimento.

Interpelados pela nova legislação e por esta desafiados para uma pretensa assunção plena da autonomia e flexibilidade curricular – pelo menos em termos teóricos, uma expressão pleonástica –, convirá estudar empiricamente até que ponto os educadores profissionais e os órgãos escolares serão capazes de, radicalmente, levar a sério, e à letra, sem condescendências nem argumentos de conveniência funcional, o desafio governamental. Interpelando, por seu turno e a partir das suas práticas, o Ministério da Educação, testando os seus limites e expondo-o às contradições que vai produzindo. Dessa forma talvez seja possível ampliar e reforçar sistemicamente a autonomia democrática das escolas e do seu governo, dos professores e dos alunos, e ganhar apoios não estritamente escolares, nem administrativamente subordinados, para essa causa. Sabendo-se que tal exercício é particularmente difícil, não se descortina outro caminho para o alcançar. Outras alternativas poderão passar por recontextualizações parciais, apropriações mínimas de feição estratégica ou, no limite, práticas de autonomia e flexibilidade curricular de tipo insular e meramente técnico, em geral mais imaginadas e verbalizadas – enquanto *fabricações* das imagens das escolas, sob avaliações institucionais e outras – do que efetivamente praticadas. Estas últimas configuram hipóteses de investigação que relevam de possíveis declinações do que se tem designado, através do recurso a um oxímoro, por uma *autonomia heterogovernada* das escolas.

5. Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2017). Neomeritocracia e novas desigualdades. In L. L. Torres e J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência na escola pública portuguesa* (pp. 253-263). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Chubb, J. E., e Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington D. C.: The Brookings Institution.
- Clarke, J., e Newman, J. (1997). *The Managerial State. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres: Sage.
- Cosme, A. (Coord.) (2018). *Projeto de autonomia e flexibilidade curricular: estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho N.º 5908/2017*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21011/apn.2017.1207>
- Crouch, C. (2004). *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gore, A. (Dir.) (1996). *Da burocracia à eficácia. Reinventar a administração pública*. Lisboa: Quetzal.
- Kuenzer, A. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1153-1178. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000300024>
- Lima, L. C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- Lima, L. C. (2012a). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In C. Lucena e J. R. Silva Júnior (Orgs.), *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais* (pp. 129-158). São Paulo: Xamã.
- Lima, L. C. (2012b). Patterns of institutional management: Democratisation, autonomy and the managerialist canon. In G. Neave e A. Amaral (Eds.), *Higher Education in Portugal, 1974-2009: A nation, a generation* (pp. 287-306). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2135-7_12
- Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, 35 (129), 1067-1083. <https://doi.org/10.1590/eso101-73302014142170>

- Lima, L. C. (2018a). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31, (n.º especial 30 Anos), pp. 75-91. <https://doi.org/10.21814/rpe.15077>
- Lima, L. C. (2018b). Agrupamento de escolas: Choques de racionalidades e práticas de dominação burocrática. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, M. Gonçalves e D. Fonseca (Orgs.), *Rede escolar: (re)configurações, tensões e desafios*. VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar (pp. 31-55). Aveiro: Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.14>
- Lima, L. C. (2018c). Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. *Currículo sem Fronteiras*, 18 (1), 129-144.
- Meira, M. (2019). A difícil relação entre burocracia eletrónica e democracia na administração educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, 40, 1-16. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019206742>
- OECD (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal: An OECD review*. Paris: OECD.
- Osborne, D., e Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Nova Iorque: Plume.
- Ranson, S. (2016). Contesting the school reform in England: Contrasting modes of governance and accountability. *Profesorado*, 20 (3), 53-85.
- Salaman, L. M. (2000). The New Governance and the tools of public action: An introduction. *Fordham Urban Law Journal*, 28(5), 1611-1674.
- Smyth, J. (2011). The disaster of the “self-managing school” – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects. *Journal of Educational Administration and History*, 43 (2), 95-117. <https://doi.org/10.1080/00220620.2011.560253>
- Smyth, J. (Org.) (1993). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. Londres: The Falmer Press.
- Verger, A., e Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152799>
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

CONCEÇÕES SOBRE A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: PRÁTICA(S) E TEORIA(S) DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

PEDAGOGICAL SUPERVISION CONCEPTS: PRACTICE(S) AND THEORY(IES) OF A PUBLIC INSTITUTION

Cristina Paula Garcia Ferreira Pinto¹ | Daniela Gonçalves²

Resumo

As mudanças alucinantes da sociedade e, por conseguinte, da escola enquanto organização perspetivam-nos dúvidas, incertezas, ao mesmo tempo que se configuram como um desafio. São muitos os entraves, alguns impostos por nós próprios, à construção de um saber experimentado e reflexivo. Consideramos que esta reflexividade está subjacente ao conceito de supervisão pedagógica, sendo essencial na supervisão horizontal (entre pares), que adquiriu uma maior importância fruto da alteração do Estatuto da Carreira Docente. Partindo destas premissas, esta investigação tem como grande finalidade compreender as perceções de três docentes e três coordenadores de departamento curricular, de um Agrupamento de Escolas do

¹ Agrupamento Escolas Infanta D. Mafalda; CIPAF/ESEPF, Portugal. cristinappinto@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9894-3864>

² ESE de Paula Frassinetti; Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano; CIPAF/ESEPF, Portugal. dag@eseopf.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-2138-1124>

Distrito do Porto, relativamente à conceptualização da área de saber da supervisão pedagógica, para além do seu campo de atuação. Por outras palavras, e tendo em conta a atual organização da instituição escola, procurou-se compreender de que modo o coordenador de departamento exerce as funções de supervisão que estão inerentes ao seu desempenho, preconizadas na legislação hodierna. A par da compreensão destas perceções, são igualmente identificadas limitações na supervisão pedagógica, subvertendo toda a estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Portanto, foi desenhado um estudo exploratório, pressupondo a seguinte intencionalidade: compreender e descrever limites e transgressões do ato supervisor, tendo em conta a perceção dos docentes, assim como as funções do supervisor pedagógico.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; Coordenador de departamento curricular; Funções do supervisor.

Abstract

The big changes that our society is carrying out, and, consequently, the changes imposed to the school organization, draw us not only a chart of doubts and uncertainty, but also a challenge. Many barriers are built when considering a reflexive and an experienced knowledge, and many of these barriers are built by ourselves. The ability to think about supervision among our peers is inherent to the concept of pedagogical supervision; as we consider it, it became even more important after the change of the Teaching Career Status. The research we present takes all of the stated above into consideration, and it aims to understand the perceptions and perspectives of three teachers and three heads of department of the same Oporto school. The aim is two folded: the knowledge concept in what the pedagogical supervision is concerned, and its field of action, i.e., how the head of a department performs the inherent supervision tasks as they are established in the actual law. The understanding of these perceptions also leads to the recognition of pedagogical supervision limitations, which somehow

influence the teacher's both personal and professional development strategy. In conclusion, it is our purpose to conceive an exploratory study in order to understand and describe the limits and the transgressions of the supervising action according to the teachers' perceptions and the pedagogical supervisor's functions.

Keywords: Pedagogical supervision; Department head; Supervisor's functions.

Introdução

Tendo inicialmente o seu âmbito delimitado na formação inicial de professores, o campo da supervisão pedagógica situa-se, atualmente, num contexto mais alargado. Neste contexto situam-se a organização escolar, a formação ao longo da vida, o trabalho docente nas nossas escolas.

Sabemos que a supervisão está sujeita a muitos condicionalismos e subjetividade, que, na perspetiva de Vieira (2010), se traduz, não em atingir a perfeição com a supervisão, mas em procurar construir a mesma com tentativas de aproximação a essa perfeição desejada, com avanços, recuos e atendendo a novos problemas. Importa, desde logo, refletirmos sobre a relevância que a supervisão pedagógica adquiriu ao longo destes últimos anos. Referimo-nos não à supervisão ao nível da formação inicial, como orientação da prática pedagógica, mas a uma visão mais alargada, proposta por Sá-Chaves, onde “o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha” (2007, p. 117). A supervisão entre pares, que Sá-Chaves (1999) denomina supervisão horizontal, assume então agora, um papel de relevo, tendo como pano de fundo a avaliação de desempenho docente, apesar de todo o trabalho supervisor conter em si uma abrangência maior do que a avaliação de desempenho.

Sabendo que, em qualquer tipo de estratégia supervisora, estão implícitas a avaliação, a reflexão e a capacidade de melhoria, não pretendemos, neste texto, reduzir a supervisão pedagógica à avaliação de desempenho docente, que está muito presente no

dia a dia das nossas escolas, considerando o facto de que a classificação que lhe está implícita torna todo o processo de supervisão um palco cheio de limitações, inquietudes e transgressões. A supervisão pedagógica possui um campo muito mais alargado que a “simples” classificação. Não pretendemos com esta investigação perceber o alcance do supervisor enquanto avaliador, como consagrado na avaliação de desempenho docente, mas somente que caminho deve seguir na supervisão entre pares, que instrumentos e estratégias tem ao seu alcance para superar as limitações que estão inerentes ao ato supervisor. Contudo, compreendemos que, quando a supervisão entre pares resulta de um compromisso de construção do conhecimento, reflexivo e refletido, poderá minimizar os efeitos, porventura perversos, da classificação, tal como se verifica no atual domínio da avaliação de desempenho docente. Julgamos que a dimensão ética é essencial à atividade formativa, em particular na reinvenção do conceito perdido de responsabilidade profissional, merecendo uma atenção mais cuidada (Krejsler, 2005). Ora, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir de forma a existir uma maior participação. Todos devem questionar, refletir e manter um diálogo (democrático) que promova a coparticipação e a corresponsabilização de vários atores – professores, alunos, encarregados de educação [...] –, beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam autodirigidos, auto-organizados, (auto)construtores e (auto)avaliadores.

Neste contexto, a supervisão pedagógica assume, cada vez mais, um papel de relevância, tendo em vista a melhoria da educação e, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como os contextos educativos. De acordo com Flores (2010), torna-se necessário promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, num cenário de autoformação.

1. Objetivos da investigação

No momento atual em que nos encontramos, com a sociedade em constante mutação, também a escola sofre as diversas influências da sociedade, não se podendo dissociar desta. Torna-se, assim, uma organização complexa que tem em conta uma permanente mutação. É num cenário de mudanças vertiginosas e dinâmicas, que verificamos uma cada vez maior importância atribuída à qualidade da educação, personificada na figura do professor, e, conseqüentemente, à supervisão pedagógica, o que nos coloca perante algumas questões: de que modo a supervisão é efetivada? Que dispositivos legais a legitimam? Quais as perceções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Que limitações surgem no ato supervisor?

Com estas inquietudes, afigura-se-nos pertinente perceber e identificar as limitações da supervisão entre pares, tendo em conta as seguintes questões norteadoras: quais as perceções dos docentes relativamente à supervisão entre pares? Qual o papel do coordenador de departamento enquanto supervisor? Que dúvidas e inquietudes surgem no trabalho de supervisão entre pares? De que forma se poderá realizar a supervisão pedagógica no contexto da prática educativa?

Deste conjunto de questões resultaram os seguintes objetivos de investigação, a saber: a) conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica; b) identificar as principais funções supervisoras do coordenador de departamento curricular; c) identificar instrumentos/estratégias de supervisão utilizados pelo coordenador de departamento curricular enquanto supervisor pedagógico; e d) identificar as limitações e condicionalismos no trabalho supervisor.

2. Método

Ancorada nos objetivos expressos para este estudo, a metodologia adotada é de cariz qualitativo. Esta abordagem qualitativa é coerente com um paradigma interpretativo de investigação que, segundo alguns autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hébert,

1994), consiste em conhecer o sujeito, procurando compreender o contexto e os diversos fenómenos a ele ligados, sendo resultante do crescente interesse pelas questões educacionais. Na mesma linha de raciocínio, concordamos com Denzin e Lincoln (1994, p. 2, citado por Aires, 2011), que consideram que a investigação qualitativa “envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”.

Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com convulsões e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos elaborados no nosso país que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a situaremos no domínio de um estudo exploratório. De acordo com Yin (2005, p. 183), “um caso exploratório [...] pode tratar do tema ou do problema que está sob exploração, dos métodos exploratórios, das descobertas feitas a partir da exploração e das conclusões (para pesquisa adicional)”. Nesta investigação, foi nossa pretensão realizar o estudo de um caso, atendendo quer à natureza do fenómeno (cingido a um espaço próprio), quer aos participantes (amostra de conveniência), quer à questão temporal. A este propósito, consideramos ainda a teoria pública de Theodorson e Theodorson (1970, p. 142), que apresentam a seguinte definição de estudo exploratório:

a preliminary study the major purpose of which is to become familiar with a phenomenon that is to investigate, so that the major study to follow may be designed with greater understanding and precision. The exploratory study (which may use any of a variety of techniques, usually with a small sample) permits the investigator to define his research problem [...].

Apesar da complexidade da temática selecionada a investigar, as nossas opções metodológicas contemplam objetivos claros e adequados à metodologia adotada. Mais uma vez, temos em conta a perspectiva de Yin (2005, pp. 42-43), que, no que respeita o estudo exploratório, realça: “deveria apresentar uma finalidade e os critérios que serão

utilizados para julgar uma exploração como bem-sucedida”. Por outras palavras, é necessário apresentar um objetivo e a metodologia adotada no decurso do trabalho investigativo; tal é o nosso caso.

1.1. Contexto e participantes da investigação

Num estudo é importante o modo como a recolha de dados é efetuada, situando-a “no espaço, geográfico e social” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 159). Deste modo, o contexto onde realizámos a nossa investigação é o de um agrupamento de escolas, situado no distrito do Porto, a cuja direção foi solicitada autorização para a realização da presente investigação. Por uma questão de confidencialidade, designaremos o agrupamento como Agrupamento X.

O Agrupamento X é constituído por vários níveis de ensino e está inserido num meio semiurbano onde prevalecem pequenas indústrias, muitas delas de cariz familiar. É frequentado por cerca de 1500 alunos, sendo que cerca de 700 frequentam a escola-sede do agrupamento, e os restantes alunos os outros seis estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento de escolas. Exercem as suas funções no Agrupamento X mais de 140 docentes, 92 dos quais exercem a docência na escola-sede (2.º e 3.º ciclos do ensino básico, secundário e profissional).

No agrupamento funcionam seis departamentos curriculares – Educação pré-escolar; 1.º ciclo; Matemática e ciências experimentais; Línguas; Ciências sociais e humanas; Expressões. Cada departamento possui um coordenador, designado pelo diretor do agrupamento.

Para o nosso estudo seleccionámos três departamentos curriculares: o departamento 1 abrange seis grupos de recrutamento; o departamento 2 abrange sete grupos de recrutamento; e o departamento 3, oito grupos de recrutamento. Os participantes que constituem a nossa amostra são três coordenadores de departamento e três docentes, um de cada departamento.

Relativamente aos seis participantes na presente investigação, podemos referir que pertencem ao género feminino, situando-se na faixa etária entre os 41 e os 55 anos e possuem entre 14 e 34 anos de tempo de serviço. Relativamente aos coordenadores de departamento, dois exercem as suas funções há mais de dez anos, enquanto um assumiu esta função há um ano.

1.2. Instrumentos de investigação

As técnicas de recolha de dados de investigação utilizadas foram o inquérito por entrevista (guião semiestruturado), a observação direta e participante e a análise documental, referidas por diversos autores (Yin, 2005; Lessard-Hébert, 1994; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Segundo De Bruyne *et al.* (citado por Lessard-Hébert, 1994), estes três grupos de técnicas de investigação são utilizados nas ciências sociais, como instrumentos característicos das investigações qualitativas; tal é o nosso caso. Yin (2005) realça a importância de obter informações de múltiplas formas, utilizando diversos instrumentos de recolha de informação, por forma a permitir a triangulação dos dados e a corroboração dos mesmos. A diversidade de técnicas de recolha de dados possibilita a confrontação das informações recolhidas, essencial numa investigação desta natureza.

Procedemos à construção de um guião semiestruturado, dirigido aos coordenadores de departamento, atendendo aos objetivos definidos, assim como aos temas selecionados, procurando que o mesmo fosse abrangente, de modo a fornecer um conjunto alargado de informações sobre as perceções dos entrevistados relativamente a temas que considerámos pertinentes. Como forma de validar o referido guião, bem como compreender o interesse desta investigação, previamente, aplicámos o inquérito por entrevista a um conjunto de docentes não participantes do nosso estudo (entrevista exploratória) de modo a que os temas fossem realmente ao encontro dos nossos

objetivos. Partindo do guião para os coordenadores de departamento, foi elaborado um outro dirigido a docentes.

Salientamos que a aplicação desta técnica de recolha de dados ocorreu na escola-sede do agrupamento, num local apropriado à concretização da mesma, sendo a data e o horário previamente acordados com os entrevistados. Os participantes foram informados acerca dos objetivos e propósitos da nossa investigação, sendo assegurada a confidencialidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Seguidamente, a referida transcrição/protocolo de investigação foi facultada a cada um dos entrevistados para, caso o desejassem, fazer a revisão do conteúdo. Realçamos que, em nenhum caso, foi necessária esta alteração.

Ora, aplicámos a técnica de inquérito por entrevista aos participantes do nosso estudo, passando pela observação de duas reuniões de departamento, assim como pela análise de documentos considerados relevantes. Seleccionámos dois momentos de reunião em meses distintos para aplicar esta técnica de recolha de informação, cujos resultados se apresentam na análise e discussão dos dados de investigação.

A análise documental é outra das técnicas de recolha de dados que permitem a triangulação das informações obtidas. Yin (2005, p. 112) considera que estes documentos servem para “corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Foi, pois, nossa intenção, no âmbito desta investigação, consultar documentos relativos ao contexto onde se insere o estudo, de modo a recolher informações pertinentes à temática em investigação, nomeadamente o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do agrupamento em questão.

Para o tratamento dos dados de investigação, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, procedendo-se à categorização e codificação dos dados, como se apresentará mais adiante.

A análise de conteúdo, enquanto técnica de análise dos dados recolhidos, e de acordo com Bardin (2006, p. 38), obedece à observação de determinados requisitos,

nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas”.

Neste contexto, procedemos à análise categorial, observando um conjunto de critérios – exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade; a categorização apresenta-se como válida se a mesma se adequar aos objetivos da investigação, quer pela sua importância (pertinência), quer, consequentemente, por fornecer um conjunto de dados significativos para esse e/ou outros estudos (produtividade). Partindo destes critérios, que conduziram às categorias que definimos, procedemos à sua codificação, em unidades de registo. Relativamente a esta codificação, exigida na aplicação desta técnica de tratamento de informação, foi possível obter um número diversificado e oscilante de indicadores que auxiliaram a compreensão da própria categoria, tendo em conta a ótica dos entrevistados.

No caso deste estudo, as categorias definidas, assim como as unidades de registo, representam ainda inferências do próprio investigador; portanto, a técnica da análise de conteúdo possui uma dimensão descritiva – dá-nos conta do que é “dito” – e uma dimensão interpretativa – que surge por parte do investigador, ao procurar conhecer melhor o seu objeto de estudo.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho empírico, nomeadamente a construção do guião semiestruturado do inquérito por entrevista, aplicado a coordenadores de departamento e a docentes, tendo em conta o objetivo geral do nosso trabalho – “compreender as perceções dos docentes relativamente à supervisão pedagógica” –, abordamos os seguintes temas: conceções acerca da supervisão pedagógica; funções do supervisor; estratégias utilizadas no ato de supervisão; instrumentos utilizados no ato supervisor; comunicação; colaboração; supervisão pedagógica e atual contexto de avaliação de desempenho docente; potencialidades da supervisão pedagógica; limitações da supervisão pedagógica; formação especializada.

Partindo destes temas, e após uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas – protocolo de investigação –, para facilitar o processo de análise de conteúdo e triangulação dos dados recolhidos, definimos o que, no nosso entender, correspondia a cada uma das categorias. De salientar que a formulação das categorias resultou dos tópicos selecionados, tendo, contudo, deixado em aberto algumas categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

3. Resultados da investigação

No que concerne à perceção que coordenadores e docentes apresentam da supervisão pedagógica, verificamos que ambos sublinham a sua relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como a importância no acompanhamento da prática pedagógica, tendo em vista a sua melhoria. Existe, no entanto, um coordenador que considera que a supervisão pedagógica surgiu pela necessidade de se realizar a avaliação de desempenho docente.

Relativamente às funções do supervisor, constatamos que coordenadores e docentes apresentam uma visão diferenciada das mesmas. Enquanto os coordenadores são unânimes em considerar que a principal função, enquanto supervisores, se situa ao nível da colaboração entre pares, os docentes referem sobretudo a função avaliativa. Contudo, as suas perceções aproximam-se no caso de outras funções, onde ambos os grupos de entrevistados reconhecem funções de transmissão de informações, emanadas de outros órgãos, mediação, organização, motivação e acompanhamento da prática pedagógica. A função de inspeção foi igualmente abordada por uma docente, mas refutada por um coordenador.

No que toca às estratégias supervisoras, os participantes neste estudo são unânimes em referir os momentos formais (como as reuniões, onde planificam, refletem e analisam questões relacionadas com as aprendizagens), mas atribuem igualmente uma importância relevante aos encontros informais (nomeadamente os encontros na sala de professores) como espaços privilegiados para a troca de experiências e opiniões.

Através da análise dos dados recolhidos, verificamos que os instrumentos de supervisão referidos, quer pelos coordenadores de departamento, quer pelos docentes, se reduzem ao uso das novas tecnologias, privilegiando o correio eletrónico e a plataforma *Moodle* para partilha e registo de documentação. Esta análise demonstra um fraco recurso a instrumentos de supervisão diversificados, pelo que podemos concluir que esta categoria não foi significativa.

No que concerne à opinião dos entrevistados acerca do trabalho colaborativo, existe unanimidade, porque todos o valorizam e salientam os seus benefícios, ao nível da partilha de experiências, recursos, reflexão, análise, que contribuem para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria da prática educativa, tendo em vista o sucesso dos alunos. A opinião relativa aos constrangimentos do trabalho colaborativo foi também unânime, quer entre coordenadores de departamento, quer entre docentes, que consideraram a falta de tempo como o principal constrangimento. Além da questão temporal, a maioria dos entrevistados referiu ainda o elevado número de docentes em cada departamento, os quais, por terem diversos interesses, dificultam o trabalho entre pares, sobretudo porque pertencem a diversos grupos disciplinares.

Relativamente à relação entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente, os coordenadores apresentam uma opinião que diferencia supervisão pedagógica de avaliação de desempenho. Os docentes, embora considerem que estas são duas lógicas diferenciadas, revelam a existência de algum caos entre os conceitos, referindo que a supervisão remete para a avaliação de desempenho. Um coordenador revela igualmente a confusão de conceitos. Os entrevistados são unânimes em considerar como positiva a supervisão pedagógica, nomeadamente no que se refere ao acompanhamento da prática e à prevalência de trabalho colaborativo, em oposição à avaliação de desempenho, que contribui para a existência de conflitos entre pares e o “esbater” dos aspetos positivos da supervisão atrás mencionados.

Todos os docentes consideram a supervisão pedagógica como essencial para a melhoria das suas práticas. Um coordenador de departamento partilha da mesma opinião. Podemos inferir que este é ainda um assunto a ser alvo de reflexão, por parte dos professores, porque nenhum dos entrevistados conseguiu concretizar a possibilidade de mudança, partindo dos contributos da supervisão.

Quanto às limitações do ato supervisor, verificamos que coordenadores e docentes possuem opiniões diferentes. Enquanto os coordenadores referem, como limitação principal ao ato supervisor, a questão temporal [*falta de tempo para exercer o que entendem como essencial à supervisão – acompanhamento da prática, a reflexão, (...)*], os docentes apontam as limitações técnicas e científicas, que advêm de, muitas vezes, o coordenador de departamento não pertencer ao mesmo grupo disciplinar. Um coordenador refere ainda a dificuldade na gestão das relações interpessoais, e um docente salienta o elevado número de docentes no departamento.

Pela análise da categoria “formação especializada”, observamos que dois coordenadores de departamento realizaram formação, ao nível da avaliação de desempenho, possuindo conhecimentos científicos acerca da supervisão pedagógica; por outro lado, um coordenador não possui qualquer tipo de formação especializada, o que em nosso entender contribui para uma situação de vulnerabilidade, pessoal e profissional, também referida pelo próprio. Entre este e os docentes é unânime a importância da formação especializada para o exercício do cargo, nomeadamente no que concerne às exigências atuais (mais concretamente, o processo de avaliação de desempenho docente), sendo este um fator que distingue aquele coordenador de outros colegas.

No decurso do nosso trabalho de investigação, um dos instrumentos utilizados foi a observação direta/participante. Neste sentido, enquanto investigador, participamos em duas reuniões do departamento 3, ocorrendo a primeira no final de abril e a segunda no início de junho de 2012. Obtivemos antecipadamente autorização, quer do

coordenador de departamento curricular (CD), quer dos docentes, para as observações, informando os presentes do âmbito do nosso estudo.

Em ambas as reuniões verificámos que o CD enviou a convocatória e o guião a todos os docentes por correio eletrónico, no sentido de agilizar a reunião, e utilizou as novas tecnologias frequentemente no decorrer das duas reuniões, sobretudo para elucidar questões levantadas pelos docentes; verifica-se assim uma valorização das TIC como meio privilegiado de comunicar. As reuniões realizaram-se após as 18h30, contando com cerca de vinte docentes.

O coordenador mostrou-se disponível para esclarecer dúvidas, repetindo-o ao longo de toda a reunião. Utilizou sempre o mesmo tom de voz, calmo, tendo, contudo, na segunda reunião necessidade de elevar o tom em algumas palavras, de modo a captar a atenção de todos os docentes. Para além disto, nas reuniões, o CD agiu como transmissor de informações emanadas do conselho pedagógico. Deu espaço e tempo para os docentes trocarem ideias e darem sugestões, partilhou documentos e ouviu experiências dos docentes, sempre num clima cordial. Em situações onde o consenso era difícil, propôs soluções viáveis, do agrado de todos. Solicitou a ajuda de outros docentes para responder a questões solicitadas nas reuniões.

Na primeira reunião, perante a necessidade de se proceder a um levantamento de estratégias no sentido de resolver uma situação problemática relativa aos resultados escolares dos alunos, alguns docentes manifestaram ao coordenador a sua vontade de refletir sobre essa tarefa individualmente em casa, para, posteriormente, discutir a questão com os colegas, ou enviar o resultado desse trabalho por correio eletrónico, para o coordenador. De salientar que, enquanto na primeira reunião que observámos, sentimos que a nossa presença condicionou de algum modo o ambiente – embora cordial, assumiu um aspeto mais ou menos formal, com os docentes constrangidos com intervenções muito raras –, na segunda observação, os docentes interpelaram mais o coordenador, levantaram mais dúvidas, participaram e “discutiram” mais certos assuntos, não se verificando a unanimidade da observação anterior. Podemos inferir

que a presença do observador condiciona, de alguma maneira, o modo de agir dos presentes, corroborando assim o pensamento de Yin (2006), relativamente às limitações deste tipo de instrumento de investigação.

Em síntese, os resultados obtidos parecem ir ao encontro da conceptualização de supervisão pedagógica preconizada por Gonçalves (2010, p. 33), quando refere que “parece ser importante que o supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade para que a relação que estabelece com os docentes seja mais profícua e motivadora e que resulte de igual modo uma evolução positiva e significativa nos docentes, que resultará no sucesso educativo dos alunos”.

Importa ainda referir que o supervisor compreende a ideia de interajuda, de monitorização, de encorajamento para ultrapassar as diversidades diárias, bem como a ideia de que a sua função assenta num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros. Este processo deve incluir estratégias de observação, reflexão e ação do supervisor e do docente, desenvolvendo neste a sua identidade tanto pessoal como profissional (Gonçalves, 2010). Questões como o tempo, os instrumentos e as estratégias serão, portanto, tarefas de todos e de cada um, caso o desejo de fazer mais e melhor seja partilhado.

4. Conclusões

Consideramos pertinente referir que os resultados deste estudo permitem perceber a realidade específica do contexto analisado, que, por opções metodológicas, não poderão ser generalizados. Importa, contudo, salientar que o mesmo permitiu responder às questões norteadoras que integravam uma visão geral acerca das perceções dos docentes sobre a supervisão pedagógica entre pares.

Assim, relembando um dos objetivos do nosso estudo – conhecer as perceções dos coordenadores de departamento curricular e dos docentes relativamente à supervisão pedagógica –, verificamos que, apesar de os participantes no estudo reconhecerem, de

forma geral, quais os objetivos da supervisão pedagógica, a visão de controlo e inspeção é ainda referida, o que vai ao encontro da conceção histórica do termo, referida por Alarcão e Tavares (2010), com quem partilhamos a ideia de que só muito lentamente essa conceção poderá ser ultrapassada.

No que concerne ao objetivo – identificar as principais funções supervisoras do coordenador de departamento curricular –, constatamos que os coordenadores de departamento e os docentes possuem uma visão diferenciada das funções do CD enquanto supervisor: enquanto os CD a reportam mais numa dimensão formativa, salientando a colaboração, a partilha, a discussão de opiniões, a reflexão acerca de estratégias, tendo em vista o sucesso dos alunos, os docentes relevam a dimensão sumativa. Esta visão contraria o princípio da supervisão entre pares, que deverá ser essencialmente formativo, como referem Alarcão e Roldão (2008) e tal como a sucessiva legislação publicada sugere, no sentido de a avaliação de desempenho docente se constituir com base numa visão formativa, com vista à melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos professores. Concordamos, pois, com as palavras de Vieira (2010, p. 40), quando refere que “um dos principais dilemas do supervisor reside na conciliação entre as funções de apoio e avaliação”. Na realidade, as cada vez mais complexas e exigentes funções do coordenador de departamento conduzem a esta situação ambivalente que, enquanto investigadores, nos remete para novas inquietudes: desde logo, de que modo o coordenador de departamento poderá conciliar e cumprir estas funções – tendo em conta as limitações temporais que foram apontadas neste estudo – para refletir, analisar, observar, apoiar, avaliar. Neste sentido, consideramos o coordenador como o fiel de uma balança, que se pretende bem equilibrada. Mas até que ponto poderá manter-se o equilíbrio de uma balança, quando ocorrem sucessivas alterações legislativas, quando o próprio “fiel” não sabe (ou não quer) como posicionar-se perante os pares, tendo ele próprio dúvidas quanto ao seu papel? Aliás, de acordo com Gonçalves (2017), a atitude/atividade supervisora de um líder intermédio deve criar e gerar oportunidade(s) *para uma visão de todos*, num contexto de formação ao longo da vida, exigindo repensar práticas pedagógicas e

posturas organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade e autonomia.

Neste cenário, verificamos que, entre as funções de supervisão, destacam-se como fundamentais a empatia, a mediação e a partilha, valorizando-se assim a relação interpessoal, essencial à supervisão, tal como referem diversos autores (Sergiovanni, 1996; Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2000; Alarcão e Tavares, 2010).

A identificação de estratégias/instrumentos supervisores utilizados pelo coordenador de departamento curricular, enquanto supervisor pedagógico, constituiu outro dos objetivos desta investigação. Estas estratégias/instrumentos revelaram-se escassas e diminutos, a ponto de se efetuarem unicamente como imperativo da avaliação de desempenho docente (caso de aulas observadas e relatórios de autoavaliação). Consideramos, novamente, que uma boa relação interpessoal, baseada na confiança, comunicação e partilha, se constitui como uma pedra basilar no desenvolvimento da relação supervisora, que pode corresponder a ambientes colaborativos, tal como refere Hargreaves (1998); contudo, como salienta o mesmo autor, essa relação só por si não promove o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, não sendo pois sinónimo de uma verdadeira colaboração. A desvalorização de algumas estratégias supervisoras, nomeadamente a observação de aulas e a realização de registos escritos, resulta na perda de uma importante alavanca para a reflexão e melhoria das práticas, referida por Vieira e Moreira (2011), Fullan e Hargreaves (2001) e Gonçalves e Nogueira (2017).

Pretendemos também nesta investigação identificar as limitações e condicionalismos no trabalho de supervisão, tendo verificado que as limitações apontadas pelos docentes à supervisão e à colaboração vem ao encontro de do que é apontado por alguns autores (Hargreaves, 1998; Vieira e Moreira, 2011; Gonçalves e Nogueira, 2019): falta de tempo. O elevado número de docentes por departamento, também referido como limitação, corrobora a ideia de Sergiovanni (1996) de que pequenos grupos de trabalho

permitem um efetivo comprometimento e reflexão conducente à melhoria do desempenho de cada docente e conseqüentemente do sucesso educativo dos alunos.

O não reconhecimento de competência, na área científica de alguns docentes, por parte do coordenador de departamento, prende-se igualmente com esta visão de vários grupos disciplinares se agruparem num mesmo departamento. Consideramos, pois, fundamental a formação especializada, defendida por vários autores (Sá-Chaves, 2007; Alarcão e Tavares, 2010; Vieira, 2010) e expressa na legislação – Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, nomeadamente no artigo 35.º, alínea 4: “as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada”. A formação especializada permite colmatar limitações, também apontadas pelos participantes dessa investigação, a nível de conhecimentos técnicos e científicos e obter um melhor desempenho do cargo.

O facto de a supervisão pedagógica entre pares estar agora a despontar nas nossas escolas e de, nos discursos dos professores, aparecer frequentemente associada à avaliação de desempenho docente deturpou a perceção que têm de supervisão, confundindo frequentemente estes dois conceitos. Por outras palavras, esta contrariedade pode ter condicionado a concretização em pleno dos objetivos a que nos propusemos. Não podemos esquecer que, apesar de a avaliação de desempenho docente, no momento em que realizámos a recolha de dados, se encontrar em reestruturação e se ter cingido à construção de instrumentos para a implementação de um novo modelo, deixou marcas negativas, muito presentes nos discursos e nas narrativas dos professores.

Para além disto, sublinha-se a conceção sistematizada da supervisão:

ação de acompanhamento e monitorização das atividades contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa [...] transformadora, de natureza reflexiva e

autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento. (Alarcão & Canha, 2013, p. 83)

A supervisão visa, pois, acompanhar e regular atividades realizadas por pessoas cuja atuação tem sempre um cenário/contexto. Para esse efeito, “socorre-se de processos de monitorização, regulação e avaliação suportados por comportamentos de gestão e de liderança” (Alarcão, 2019, p. 10).

Em nosso entender, a supervisão estimula a qualidade do serviço educativo prestado, o desenvolvimento e a transformação, e é nossa convicção que a presente investigação pode constituir-se como um ponto de partida para uma reflexão e análise da importância da supervisão pedagógica, no sentido da mudança de práticas. Esta é uma aposta educativa e comprometida que exige uma contínua supervisão, que

va permitindo hacer una reflexión sistémica, con la que apropiarse de un conjunto de aprendizajes experienciales y epistemológicos que, confrontado en un plano ético, nos permiten dar alcance a un proyecto educativo democratizador (Vítton & Gonçalves, 2014, p. 538).

Pretende-se assim uma pedagogia sustentável, que sustenta uma práxis formativa reflexiva no sentido de construir conhecimento crítico com uma proposta de mudança transformadora.

Gostaríamos ainda de salientar a importância cada vez maior atribuída ao coordenador de departamento e às suas abrangentes e complexas funções, pelo que consideramos interessante que futuras investigações possam abordar esta temática.

Constatámos, através do nosso estudo, que existe ainda um longo caminho a percorrer no sentido de uma clarificação da conceção de supervisão pedagógica e, concomitantemente, de uma concretização dos seus objetivos, no domínio da supervisão entre pares. Numa sociedade complexa, com alterações vertiginosas, a que as questões da educação e da escola estão sujeitas, urge dar a conhecer, agilizar, simplificar e implementar o que realmente se pretende para efetivar o sucesso educativo.

Não dependendo única e exclusivamente dos professores, essa mudança pressupõe a atuação destes profissionais, porque estes não se podem colocar numa posição de *outsiders* das questões educativas, devendo por isso assumir um papel de comprometimento, implicação e responsabilidade.

5. Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação*. Acedido em <https://repositorioaberto.uab.pt>
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção NovaCIDInE.
- Alarcão, I. (2019). A supervisão na vida das escolas. In *A escola de Aprender. Contributos para a sua construção*. Castelo Branco: IPCB, pp. 3-10.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357. <https://doi.org/10.1080/00313830500202850>
- Gonçalves, D. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- Gonçalves, D. (2017). Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional. In *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 734-738). Bragança: Instituto Politécnico. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>.
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2017). A indução de novas práticas supervisivas no docente no espaço superior de educação superior. In *1.ª Conferência Internacional da Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC), A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais* (pp. 652-659). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.454.73-88>
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 – II Conferência Internacional de Educação Comparada*. Funchal: CIE-Uma, pp. 525-536.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Lessard-Hébert, M., et al. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. (1996). *Tristes escolas*. Porto: Afrontamento.
- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Sá-Chaves, I., et al. (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, conhecimento e identidade – Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, n.º 12, Porto: ESEPF (9-28).
- Sergiovanni, T. (1996). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.
- Teodorson, G. A., & Teodorson, A. G. (1970). *A Modern Dictionary of Sociology*. Acedido em <http://books.google.pt/books?id=A8IOAAAAQAAJ&pg=PA142>.
- Vieira, F., et al. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a avaliação de professores. <https://doi.org/10.11606/d.48.2015.tde-27102015-095118>
- Vitón, M. J., & Gonçalves, D. (2014). Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo. In Santos Janneth (Coord.), *Didáctica actual para enseñanza superior*. Madrid: Editorial, pp. 525-542. <https://doi.org/10.22201/cgep.9786073020626e.2019>
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

FUNDAMENTALISMO, COMPLEXIDADE E INCLUSÃO. CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FUNDAMENTALISM, COMPLEXITY AND INCLUSION. CONTRIBUTION FOR NA INCLUSIVE EDUCATION

David Rodrigues¹

Resumo

Este artigo destaca as principais características de um pensamento fundamentalista e a inadequação das suas soluções para os problemas de sociedades complexas, e de complexidade crescente, como aquelas em que vivemos. A partir da distinção estabelecida entre o fundamentalismo e a teoria da complexidade, problematiza-se o conceito de inclusão, afastando-o de perspetivas que lhe reduzem o sentido. Por fim, extraem-se algumas linhas de pensamento que podem contribuir para entender melhor e promover uma Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Fundamentalismo; Teoria da complexidade; Inclusão; Educação inclusiva.

¹ Conselheiro Nacional de Educação, Presidente da Pró-Inclusão, Professor Catedrático (Ap.). Portugal.

Abstract

This article highlights the main aspects of a fundamentalist thinking and the inadequacy of the solutions for the problems of complex societies, and increasingly complex, as those we live in. Based on the distinction between fundamentalism and the theory of complexity, the author debates the concept of inclusion, detaching it from the perspectives that limit its meaning. Finally, he presents some lines of thought that may help to better understand and promote an Inclusive Education.

Keywords: Fundamentalism; Theory of complexity; Inclusion; Inclusive education.

1. Introdução

O filósofo Francis Fukuyama publicou em 1992 um livro intitulado *O Fim da História*. Este livro, escrito no rescaldo da queda do Muro de Berlim, defendia que o mundo já tinha aprendido a lição. Depois das experiências ditatoriais, depois das guerras mundiais, depois de, segundo o autor, terem sido superadas e tiradas as lições de todo um conjunto de experiências sociais, a humanidade estaria na senda de uma sociedade sem grandes conflitos, sem convulsões e em que os valores da democracia liberal e a economia de mercado seriam inquestionáveis e triunfantes. Desta forma estaríamos perante o fim da história, ou melhor, no fim de uma história esculpida a golpes de enormes antagonismos e conflitos.

Não foram precisos muitos anos para que a ideia do fim da história fosse desafiada. O eclodir dos movimentos fundamentalistas em todo o mundo (dos quais o fundamentalismo árabe foi o que assumiu maior visibilidade) lembrou que, afinal, os conflitos que Fukuyama tinha profetizado como definitivamente resolvidos e extintos recrudesciam e faziam-se presentes e atuantes. Os movimentos fundamentalistas acordaram conflitos que, na lógica dos países ocidentais, pareciam definitivamente ultrapassados. Este violento acordar acabou por desencadear novos fundamentalismos,

uma vez que as respostas que foram dadas aos movimentos fundamentalistas acabaram, elas próprias, por se enfileirar em valores muito semelhantes aos que procuravam combater. Veja-se a propósito como os movimentos políticos mais ligados à direita política radicalizaram as suas posições quando procuraram ripostar a movimentos fundamentalistas. Pensamos que não é sequer necessário citar exemplos de países europeus sobre estas respostas, cuja dimensão chegou a pôr em dúvida se os Direitos Humanos não estariam a ser questionados.

Neste artigo vamos procurar caracterizar o fundamentalismo e discutir de que modo ele se distingue de uma teoria da complexidade. A partir desta distinção, falaremos de Inclusão e de como ela se situa perante estas duas realidades. Concluiremos este texto procurando extrair algumas linhas de pensamento que poderão contribuir para entender a premência do desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

2. Fundamentalismo

O termo *fundamentalismo* é criado para designar correntes de pensamento que, inicialmente oriundas do campo religioso, procuravam promover um regresso à pureza das origens, isto é, a encontrar uma “verdade”, “pura”, única e inquestionável. Cabe dizer que, ainda que o termo *fundamentalismo* tenha sido criado no início do século XX e no âmbito do debate religioso, isso não exclui a existência do pensamento fundamentalista antes dessa data. Esta procura de uma verdade hegemónica existiu (e muito frequentemente...) na História da Humanidade, e não só oriunda do campo religioso. Para o âmbito deste artigo, interessa-nos realçar que, quando se evoca uma posição fundamentalista, isso significa defender uma visão que se pretende inflexível e que adere a uma única leitura de uma dada realidade. Por exemplo, o fundamentalismo religioso – sobretudo o das três religiões “do livro” – apresenta os seus textos inspiradores como sendo textos sagrados, inspirados diretamente pela divindade, e que por isso devem ter uma leitura literal e não sujeita a diferentes interpretações ou mesmo a leituras que realcem o contexto histórico ou literário em que foram escritos.

Hoje, falamos de fundamentalismo muito para além desta perspetiva religiosa e deparamo-nos com o aparecimento e desenvolvimento de um pensamento fundamentalista que, nunca tendo estado completamente ausente, parece viver presentemente algum florescimento, não só no campo religioso, mas também no campo político.

Consideraremos três aspetos fulcrais do pensamento fundamentalista.

O primeiro é a **desvalorização do contexto** em que os fenómenos sociais ocorrem. Tenho designado esta perspetiva por *presentismo*, no sentido em que só o imediato, o presente, só o visível e o óbvio parecem importar a este pensamento fundamentalista. A famosa resposta do Presidente norte-americano Donald Trump à pergunta sobre o que achava do aquecimento global do planeta é icónica sobre este aspeto. Ele respondeu: “*Eu não me preocupo com isso, quando ficar quente demais, ligo o ar condicionado*”. Não interessa o que está para além do ato imediato, automático, acrítico de “ligar o ar condicionado”. Assim, o fundamentalismo não contextualiza os assuntos em análise. A história não é relevante, as circunstâncias em que o facto ocorre não são relevantes, as polémicas e as diferentes opções são consideradas como uma perda de tempo. Tem sido repetidamente apontado o carácter “anti-intelectual” do fundamentalismo. Ainda recentemente, o Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, acusou os educadores brasileiros de “intelectuais” sem conhecimento da realidade. Esta luta contra os intelectuais é, no fundo, a afirmação deste *presentismo*, isto é, a ideia de que toda a história, contextualização e debate à volta de um assunto é tempo perdido e impede que sejam tomadas medidas imediatas e eficazes. O debate e o conhecimento são vistos como empecilhos à ação, e os processos sociais, económicos, educacionais, etc., são encarados como fenómenos simples, que precisam de uma análise simples, imediata e não complexa.

Um segundo aspeto do fundamentalismo é a **recusa da diversidade**. O fundamentalismo recusa o multilateralismo, isto é, a confluência de múltiplos entendimentos, múltiplas contribuições e perspetivas para entender um fenómeno

forçosamente complexo. Desconsidera-se a existência de várias perspetivas de igual dignidade para entender um determinado fenómeno. O fundamentalismo procura um pensamento – “o” pensamento – e desvaloriza todas as outras opiniões, que são consideradas erradas. Talvez por este facto o fundamentalismo ande tantas vezes de mãos dadas com regimes e ambientes totalitários e ditatoriais: só é possível impor este pensamento único a pessoas que pensam diferente de uma forma autoritária e “musculada”.

A recusa da diversidade assume três pontos importantes: antes de mais, a desvalorização e **segregação das pessoas e culturas** que não sejam concordantes com a visão oficial e “fundamental” de um dado fenómeno. Esta segregação e mesmo aniquilação está bem presente em regimes políticos fundamentalistas como os da Coreia do Norte de Kim Jung-un ou das Filipinas de R. Duterte, no que respeita às pessoas toxicodependentes, com diferentes identidades sexuais, etc.

Recusar a diversidade implica também a **procura da homogeneidade**. A homogeneidade não pode ser encontrada em humanos a não ser que sobre eles se exerça uma cultura repressiva. Quer dizer, se quisermos tornar um grupo humano homogéneo, isso só pode ser – e aparentemente – conseguido à custa da asfixia de ideias, hábitos e culturas de cada um desses humanos. O fundamentalismo procura a homogeneidade e que essa homogeneidade esteja perfeitamente identificada com “as ideias certas”, isto é, com o ideário fundamentalista. Assim, procurar a homogeneidade é uma forma agressiva de fundamentalismo pela recusa da diversidade biopsicossocial humana e pelo desiderato de impor um código de ideias, de espaço, de tempo, de hábitos, etc., que sejam iguais para todos.

A recusa da diversidade reveste-se ainda de outro aspeto, que é a **procura de uma determinada perfeição**. A diversidade é considerada pelo ideário fundamentalista como um desvio, uma imperfeição, uma “mistura” confusa de pessoas, ideias e culturas que deveriam estar separadas. Assim, quando se procura a homogeneidade, procura-se uma determinada ideia de perfeição; uma perfeição em que cada pessoa e cada grupo

social ocupa o seu lugar e assume o seu papel pré-determinado na sociedade e no mundo. Este assunto é extremamente vasto, mas como exemplo poderíamos considerar a luta pela igualdade de género que, em nome de uma sociedade organizada e impermeabilizada à volta dos papéis sociais, remeteu as mulheres para uma subalternidade que hoje consideramos vergonhosa, ao nível da sua participação em todos os aspetos da sociedade, nomeadamente na política. Procurar esta “perfeição” só pode, tal como a procura da homogeneidade, ser conseguida à custa de uma enorme violência simbólica e real.

Um terceiro aspeto do fundamentalismo é a **recusa da complexidade**. É inevitável falar da obra de Edgar Morin (*“Introdução à Teoria da Complexidade”*) que enunciou e estabeleceu as bases conceptuais da complexidade. Faz sentido hoje em dia olharmos o mundo sob a ótica da complexidade por duas razões principais: por um lado, vivemos em sistemas sociais com um enorme grau de incerteza, e esta incerteza é a principal fonte de complexidade; por outro lado, o número de interações que se geram em situações sociais é enorme, e são estas interações – e não o número de elementos presentes – que determinam o grau de complexidade. Assim, entendemos melhor a pertinência de uma perspetiva de complexidade quando constatamos a imprevisibilidade dos percursos das sociedades e o número exponencial de interações que elas geram. Edgar Morin fala de vários princípios da sua teoria da complexidade, mas referir-nos-emos sobretudo a três deles:

As **relações sistémicas** fazem com que múltiplos contextos se entrelacem e estabeleçam relações entre eles. Estas relações estabelecem-se numa lógica de “rede”, isto é, numa lógica não hierárquica, mas de disseminação, influência e interação entre estruturas que, sendo diferentes na natureza, comunicam horizontalmente e se apresentam como integrantes de um mesmo sistema relacional.

A **auto-organização** é outro dos princípios que explicam como os diferentes sistemas se organizam a si próprios procurando o seu espaço, a sua lógica e a sua pertinência.

Daí que numa sociedade complexa se criem estruturas e sistemas que não foram planeados e previstos, mas que tão-só resultam da interação de vários elementos.

Por fim, realçaríamos a importância do princípio da **incerteza** que nos adverte para a imprevisibilidade das nossas ações. Num sistema complexo não se verifica o efeito ação-reação; isto é, uma determinada ação, mesmo propositiva e deliberada, pode não originar os efeitos que se pretendiam. Assim, existe uma imprevisibilidade inerente às ações que se desenvolvem, sendo frequente, por exemplo, que pequenas ações conduzam a grandes alterações e grandes intervenções originem resultados modestos ou até que uma ação concebida com um objetivo preciso venha a obter resultados completamente inesperados.

Vivemos, obviamente, em sociedades complexas e de complexidade crescente. O número e a incerteza das relações nas nossas sociedades afetam todos os domínios sociais, em particular – e é esse o nosso interesse central – a **Educação**.

3. Inclusão

A adesão das sociedades contemporâneas ao conceito de inclusão é inquestionável. Este conceito está presente nas mais variadas áreas da nossa vida social: fala-se de uma sociedade inclusiva, de uma escola inclusiva, de uma saúde inclusiva, de uma segurança social inclusiva e até... de menus de restaurantes inclusivos e bagagem inclusiva.

Numa aceção comum, “inclusivo” querera significar que todos podem ter acesso, que tudo está incluído, “*all included*”. Por detrás desta aceção comum e benigna, levantam-se outras questões que, se não forem diretamente respondidas, porão em causa o conceito de inclusão.

Uma primeira questão seria: “**O que é preciso para que algo seja qualificado como suscetível de ser incluído?**” Recentemente, uma responsável de uma escola privada que recruta os seus alunos através de uma rigorosa seleção, dizia que a sua escola era “inclusiva”. Foi-lhe perguntado: “*Inclusiva, como?*”. A resposta foi: “*Incluímos todos os*

alunos que se identifiquem com a ideia e a missão da nossa escola”. Esta ilustração permite-nos questionar este primeiro obstáculo à inclusão: a inclusão é frequentemente encarada como uma prerrogativa de quem se qualifica para poder ser incluído. E podemos dar exemplos: para quem tem uma dada nacionalidade, para quem tem trabalho fixo e remunerado, para quem tem poder económico, para quem tem determinadas características étnicas, etc.

Uma segunda questão é: “**Inclusão para quê?**”. Se não forem respeitados percursos diferentes, se não for assegurado o direito a ser diferente, estar incluído pode ser uma forma de acabar com a diversidade. A inclusão pode ser um chamariz para que pessoas diferentes acedam e concordem em dissolver a sua cultura num *mainstream*, isto é, em abdicar das suas características. A Inclusão não pode existir para acabar com as diferenças, mas sim para fazer com que estas diferenças (individuais, comportamentais, culturais...) encontrem formas de se unirem no que lhes é comum e de aprenderem e se respeitarem naquilo que são diferentes. Fazer a apologia da Inclusão sem assegurar uma diferença de tratamento, sem assegurar o respeito pela diversidade, é uma caricatura da Inclusão.

Uma terceira questão é: “**O que é estar incluído?**”. Frequentemente se confunde “estar incluído” com ter acesso a “estar lá”. Dado o conhecido percurso que as nossas sociedades fizeram de exclusão, discriminação e segregação, não é de estranhar que fiquemos muitas vezes satisfeitos com esta singela possibilidade de acesso. Quantas escolas acham, por exemplo, que o facto de terem construído rampas que permitam o acesso de alunos em cadeira de rodas as torna inclusivas? Ou que permitir a matrícula a alunos com deficiência intelectual é suficiente para se intitularem inclusivas? Na verdade, a inclusão tem de ser muito mais que isso: tem de ser mais que o acesso a um determinado serviço ou comunidade, tem sobretudo de capacitar as pessoas para se sentirem participantes de pleno direito num determinado grupo ou comunidade. Este “sentido de pertença” é certamente o desafio mais exigente da Inclusão. O acesso pode resolver-se com uma medida pontual e legislativa, mas o sentido de pertença só se consegue com medidas continuadas, propositivas e pedagógicas. Encontramos muitas

vezes responsáveis que acham que, resolvido o acesso, o sentido de pertença é inerente, lógico e inevitável. A essas pessoas convém lembrar o processo de entrada dos primeiros estudantes negros em escolas de alunos brancos nos Estados Unidos. Em 1960, para Ruby Bridges, uma menina afroamericana, não foi suficiente ter sido publicada uma lei para ela ser aceite numa escola frequentada por alunos brancos. Por aí vemos que não é suficiente assegurar o acesso; é fundamental que a seguir ao acesso se trabalhe incansavelmente até que seja possível a real participação e pertença.

4. Juntando as peças...

Relembrando o percurso deste texto, falámos sobre três matérias que agora cabe ligar e descortinar quais os pontos em que os seus contactos nos podem levar a melhor entender a Inclusão em Educação.

Enunciaríamos estas ligações em oito pontos:

1. Reconhecer o quão insidioso é hoje o ideário fundamentalista; como é tão comum ouvirmos dizer que assuntos complexos se resolvem com medidas simples; os apelos às decisões “musculadas”. T. Popkewitz já nos tinha alertado para este facto, ao dizer que “não se podem resolver problemas complexos com soluções simples”.
2. Talvez o recrudescimento do fundamentalismo seja uma tentativa de reduzir a complexidade. Ao pretender que toda gente cultive a homogeneidade, ao rejeitar o multilateralismo, o fundamentalismo procura uma certa perfeição que talvez esteja cansado de não encontrar em sociedades complexas. A perfeição pela ausência de diversidade, a perfeição pelo isolamento, a perfeição pela abolição da polémica.
3. Assim, o fundamentalismo e a complexidade encontram-se em campos opostos da discussão social. Um, procurando uma verdade que seja um

fundamento, a base sobre a qual todas as coisas coerentemente e consistentemente se construirão; a outra, entendendo que as sociedades são contextos complexos, heterogêneos, com desenvolvimentos imprevisíveis e que nem poderia ser de outra maneira dada a diversidade humana.

4. O desenvolvimento de ambientes inclusivos é frequentemente questionado com base em premissas fundamentalistas. Exemplos: a) deveria haver uma metodologia específica e exclusiva para trabalhar com alunos com condições de deficiência? b) a inclusão é compatível com a existência de turmas separadas em função de determinadas características dos alunos? c) a participação dos alunos deveria ser planeada em função das suas possibilidades de participar numa aula ministrada de forma igual, “homogénea”, para toda a classe?
5. A Inclusão deve ser entendida, não só como acesso, mas como participação e sentido de pertença; deve ser entendida como uma prática complexa, isto é, um processo sistémico, auto-organizado e incerto. Cabe obviamente a toda a escola fazer com que todas as intervenções e ambientes criados sejam os que na melhor competência de todos sirvam e promovam a inclusão, mas sempre deverá ser deixada uma margem para a incerteza e auto-organização que um processo tão complexo implica.
6. Não é provável que todos os meios, toda a formação, todos os recursos, em suma, todas as condições estejam reunidas – e atempadamente – para que a Inclusão se possa desencadear. A construção de uma escola inclusiva é um processo de grande complexidade, pelo número de variáveis e pelas interações dos diferentes atores. A Inclusão não procura deliberadamente a incerteza, mas tem certamente de lidar com ela, com ambientes rapidamente mutáveis, com soluções que pareciam certas ontem e menos certas hoje.

7. Assumir que vivemos numa sociedade complexa e que se afasta da uniformidade do fundamentalismo não nos deve – pelo contrário – alijar da responsabilidade de reivindicar, de lutar por mais e melhores meios para a Inclusão. Como vimos, uma inclusão que não aposte na diversidade, de Inclusão só tem o nome... Para diversificar valores e práticas de uma forma consistente e permanente, é essencial assegurar um conjunto de modificações que constituam mudanças radicais na forma como as escolas ensinam e educam.
8. Estas modificações são numerosas, mas realçaríamos três delas: a) uma nova política de formação de professores, que lhes permita encarar desafios novos com mais confiança; b) uma política de recursos organizacionais, humanos e materiais que fortaleça a confiança da escola em educar competentemente todos os seus alunos; a existência de profissionais especializados em apoiar tanto a diversidade do currículo como as dificuldades personalizadas dos alunos é, nesta matéria, essencial; e c) uma nova perspetiva curricular que dê novos significados ao que é ensinar e aprender.

5. A encerrar...

Existe algo de saudosista no fundamentalismo. De certa forma, o fundamentalismo não é utópico no sentido de ver os seus objetivos projetados no futuro, mas sim *retrópico*, na medida em que o seu ideal é um regresso, um retrocesso, a uma realidade que se entende como perfeita, não polémica e benigna. Este saudosismo é uma forma velha de ver o mundo. Sempre existiram pessoas que fogem para o passado para evitar encarar, questionar e negociar o presente. Passar o tempo a verberar o presente e a augurar futuros catastróficos é uma forma de omissão que é obviamente legítima, mas que se revela muito comodista e demissionária face à dimensão, complexidade e urgência dos problemas que enfrentamos no presente.

Olhar a Educação à luz da complexidade pode constituir uma ajuda para compreender que a Educação não procura a perfeição homogénea, nem trocar a vivacidade do debate sobre “o humano” pelas “certezas” ideológicas isolacionistas. A Educação procura, pelo contrário, numa sociedade que muda vertiginosamente em termos de complexidade e imprevisibilidade, encontrar os melhores caminhos que proporcionem uma *praxis* ética, competente e inclusiva para todos os alunos.

A Inclusão, neste aspeto, não pode existir sem uma profunda modificação do trabalho que se faz na escola. Repensar quais as competências que são essenciais para os nossos jovens de hoje, construir uma comunidade de aprendizagem (em que todos ensinem, aprendam e sejam ouvidos), pensar de que modo a revolução das Tecnologias Digitais pode ser um salto positivo na nossa humanidade. Contrapomos a consciência e a correção do erro a uma pedagogia transmissiva; ensinamos a compreensão e não a distinção; ensinamos a enfrentar as incertezas em lugar de ensinar verdades absolutas.

Construir uma Escola Inclusiva é talvez a melhor forma de lutar contra o fundamentalismo porque tudo – desde os valores às práticas – é antagónico entre estas duas ideias do mundo.

Por isso, a promoção de uma Educação Inclusiva é também uma luta civilizacional, que não esquece de onde viemos, que analisa onde estamos para nos ajudar a perceber para onde queremos ir. É bom lembrar isto, agora que comemoramos os 70 anos da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Referências bibliográficas

Fukuyama, Francis (1999). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Gradiva.

Morin, Edgar (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*, 5.^a ed. Lisboa: Instituto Piaget.

Popkewitz, Thomas S. (1997). *Reforma Educacional: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

LOS DIRECTIVOS COMO PROMOTORES DE LA MEJORA EDUCATIVA

MANAGERS AS PROMOTERS OF EDUCATIONAL IMPROVEMENT

Joaquín Gairín Sallán¹

Resumen

La naturaleza y la actuación de los directivos ha sido un tema tradicional en la literatura sobre organización y dirección escolar. Sin embargo, la progresiva descentralización educativa, la autonomía institucional y las necesidades de mejorar los resultados escolares han potenciado el interés por profundizar en el liderazgo pedagógico. Hablamos, en este contexto, de directivos como agentes de cambio que se focalizan en los procesos formativos y que se orientan a resolver los problemas de la enseñanza-aprendizaje.

Los coordinadores de los equipos de profesores pueden considerarse como líderes instructivos si actúan estratégicamente, lideran y no sólo gestionan y promueven dinámicas dirigidas a actuar, analizar y aprender de la práctica. Trabajan con los departamentos didácticos y con los equipos educativos, analizando los problemas de la práctica profesional, las respuestas que se podrían dar (propias o conocidas a través de la formación) y tomando decisiones sobre los cambios a efectuar y revisar. De alguna manera, promueven y potencian la creación de nuevo conocimiento pedagógico con

¹ Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallés, España. joaquin.gairin@uab.es

 <https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

las estrategias culturales adecuadas y procurando la institucionalización de los resultados satisfactorios; también, trabajan colaborativamente y procuran hacer realidad la máxima vinculación entre el desarrollo personal, el desarrollo profesional, el desarrollo institucional y el desarrollo social.

Palabras clave: Directivo; Agente de cambio; Liderazgo pedagógico; Liderazgo instructivo.

Abstract

The character and performance of managers has been a traditional topic in the literature on school organization and management. However, progressive educational decentralization, institutional autonomy and the need to improve school results have enhanced the interest in deepening pedagogical leadership. In this context, we refer to managers as agents of change who focus on training processes and are oriented to solve the problems of teaching-learning.

Teachers' team coordinators can be considered as instructional leaders if they act strategically, lead and not only manage and promote dynamics addressed to acting, analyzing and learning from practice. They work with the didactic departments and with the educational teams, analyzing the problems of professional practice, the answers that could be given (their own or learnt through training) and making decisions about the changes to be made and reviewed. Somehow, they promote and enhance the creation of new pedagogical knowledge with appropriate cultural strategies, ensuring the institutionalization of satisfactory results. Besides, they work collaboratively and seek to realize the maximum link between personal development, professional development, institutional development and social development.

Keywords: Manager; Agent of change; Pedagogical leadership; Instructional leadership.

1. La organización escolar enfocada en la mejora educativa

La realidad social y de los centros educativos cambia constantemente y, cada vez, más rápidamente. El cambio es, en este contexto, un reto permanente y un desafío constante para los sistemas y centros educativos, si quieren responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, más aún, si quieren anticiparse a las realidades que se les presentan.

La mejora educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se pueden plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre los cambios necesarios y deseables de las personas y de las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010a). Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

Hablamos de mejora por entender que no buscamos el cambio por el cambio sino el cambio que genere mejores respuestas que las existentes antes los problemas que se plantean. Y al focalizar la intervención en la mejora, necesariamente nos planteamos dos cuestiones intrínsecas a la misma: a) delimitar la mejora que deseamos, con los problemas de legitimación (quien la define y en base a qué) y de ejecución que conlleva (quien la ejecuta y cómo); y b) reivindicar la presencia permanente de procesos de evaluación que nos digan si los cambios aplicados están o no generando mejoras.

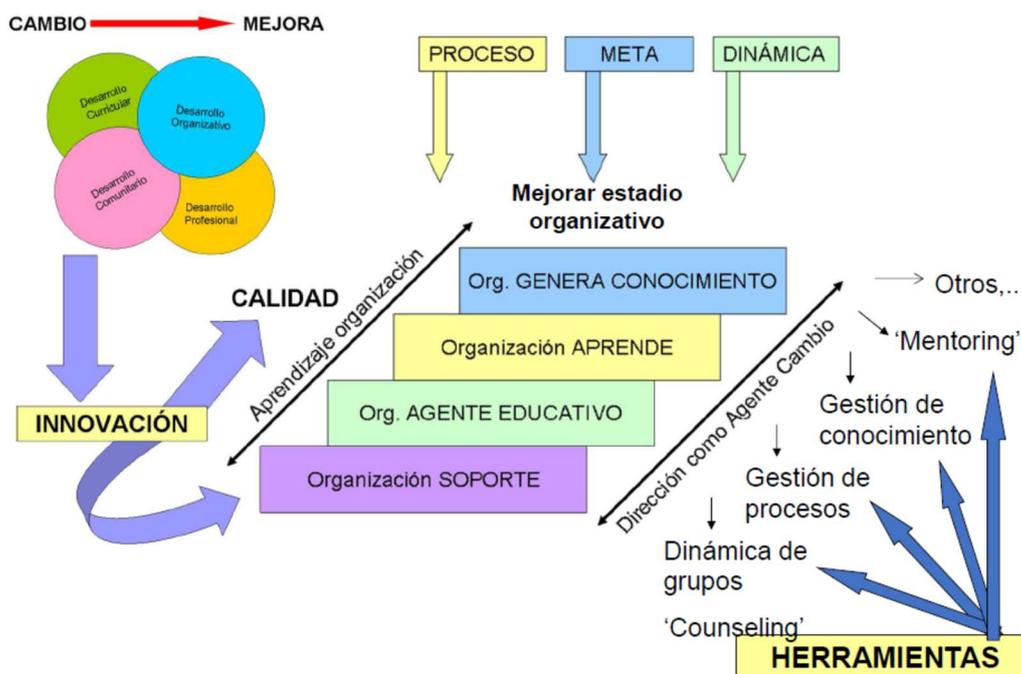
Centrados en la mejora, habremos de considerar los conocimientos que al respecto tenemos, que quedan expresados en la gráfica 1 y que sistematizamos a continuación (Gairín, 2011a):

- Tendremos más éxito en la medida en que primemos los cambios globales sobre los parciales. Hablamos de un cambio global que implica contextos y personas. Así, identificamos a los profesores como agentes de cambio cuando promueven e impulsan la mejora de la actividad en el aula; a los directivos como agentes de cambio si dinamizan el contexto escolar para convertirlo en un espacio de innovación y mejora; al sistema escolar como promotor del cambio si actúa de manera positiva en aspectos del desarrollo profesional (incidiendo en aspectos de la formación, selección, promoción y condiciones laborales del profesorado) y a los agentes externos que también pueden actuar apoyando directa o indirectamente el cambio, como puedan ser los asesores de los profesores, las familias, los mediadores culturales u otros implicados en el cambio educativo y social (Gairín, 2016: 234).
- Focalizados en el desarrollo organizativo, cabe primar la innovación, entendida como la sedimentación e institucionalización de las mejores prácticas. La priorización y evaluación que se haga de las mismas ha de ayudar a focalizar esfuerzos, rentabilizar recursos y aprender de los errores; también, a conseguir mayores niveles de calidad de procesos y resultados en las organizaciones educativas.
- Este proceso de institucionalización es el que permite avanzar en las propuestas educativas y en las organizaciones. La progresiva institucionalización de nuevas formas de hacer promueve el desarrollo de la organización, superando estadios de desarrollo (Gairín, 1999, 2000 y 2001) y asumiendo nuevas funciones y resultados del proceso organizativo evolucionado. La organización deja de ser un mero marco donde sólo se realizan actividades para transformarse, progresivamente, en un agente educativo, la dinamizadora de los cambios a partir de la instauración de mecanismos de progreso continuo y la transformadora social cuando

consigue trasladar al mundo educativo y a la sociedad gran parte de los aprendizajes que como organización ha conseguido.

- Hablamos de aprendizaje y desarrollo organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y en la mejora de la efectividad en el aula.
- De todas maneras, el desarrollo organizativo no es natural ni espontáneo, sino que precisa de dinamizadores del mismo, dando sentido a los directivos como promotores de ese cambio, que deberán de utilizar las herramientas más idóneas para el mejor ejercicio de su función.

Gráfica 1. Los directivos como agentes de cambio en organizaciones focalizadas a la mejora educativa (Gairín, 2011a:16)



Frente a la posición tradicional de directivos centrados en el mantenimiento de las organizaciones, precisamos ahora de directivos centrados en el cambio y la mejora permanente. De hecho, toda la organización se focaliza en la mejora, lo que conlleva una nueva manera de entenderla y promover su desarrollo.

Situados en contextos institucionales y que gozan de una cierta autonomía de funcionamiento, se hace preciso delimitar el escenario de trabajo concretando las metas institucionales y la mejor estructura para conseguir las. Hablamos, en este caso, de crear escenarios propios donde tiene sentido la generación de proyectos propios, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones compartidas. Respetuosos con los marcos normativos generales y condicionados por las exigencias del entorno inmediato, la mejora continua es un reto donde tienen cabida los procesos de planificación contingente, la horizontalidad en la toma de decisiones, la implicación de todos en la toma de decisiones y la consideración de los recursos (humanos, materiales y funcionales) como un medio al servicio del proyecto colectivo y no una finalidad en sí mismos (tabla 1).

Tabla 1. Los cambios en el modelo de gestión institucional

	GESTIÓN PARA EL MANTENIMIENTO	GESTIÓN PARA EL CAMBIO
PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES	IMPUESTOS	CONTEXTUALES
ESTRUCTURAS DE FUNCIONAMIENTO	ESTABLECIDAS RRHH, RRMM como fin	PROPIAS Y DIFERENCIADAS HH RR, RRMM como medio
SISTEMA RELACIONAL	VERTICAL Focalización eficacia y eficiencia	HORIZONTAL Focalización comprensividad
DIRECCIÓN	AUTOCRÁTICA Focalizada en el control	PARTICIPATIVA Focalizada en el cambio
PROCESOS	PLANIFICACIÓN LINEAL HETEROEVALUACIÓN	PLANIFIC. CONTINGENTE AUTO y COEVALUACIÓN

Es en este contexto donde tiene sentido hablar de desarrollo profesional y organizativo y dónde se pueden plantear alternativas a modelos escolares centralizados en las decisiones y uniformadores en su funcionamiento, así como la posibilidad de un cambio real en la educación a partir de la implicación de los profesores y directivos. También tiene sentido el pensar en mejoras desde la práctica y contando con las personas como sujetos activos de las mismas (gráfica 2), lo que conlleva la atención a distintos focos de desarrollo y, entre ellos, a revisar el rol de los directivos.

Gráfica 2. Construir la mejora desde la práctica educativa.



2. Los directivos como agentes de cambio

El desarrollo organizacional precisa la implicación adecuada de los distintos elementos de la organización, pero también la de una figura capaz de canalizar la información producida, conocedora del sistema organizacional y de las alianzas formales, así como portadora de credibilidad por su mayor experiencia, autoridad y otros factores determinantes en los procesos de cambio y mejora. Hablamos en este contexto de los directivos como agentes de cambio y caracterizamos su actividad retomando aportaciones anteriores (Gairín, 2004, 2007 y Gairín y Muñoz, 2008).

Las competencias generales de los agentes de cambio podrían ser algunas de las mencionadas en su momento por Pont y Teixidor (2002:70):

- Comprender la complejidad del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas frente al cambio y sus motivaciones personales y profesionales.
- Actuar en el marco de unos valores éticos con vistas a la promoción del cambio.
- Conocer y comprender ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas afectadas por el cambio.
- Liderar para influir en los equipos, motivar a las personas y descubrir su potencial, desarrollar clima de confianza y crear sentimientos de implicación proactiva.
- Planificar y desarrollar estrategias para actuar en la complejidad y liderar un cambio planificado.
- Efectuar el seguimiento y la integración del cambio.

Las personas que deben liderar los cambios deben tener gran parte de las competencias mencionadas, además, ser un ejemplo y referente de las actitudes que se desean desarrollar, mejorando así su credibilidad y con ella la aceptación y la autoridad moral para impulsarlo. Igualmente, es indispensable que el agente de cambio demuestre voluntad, la fuerza necesaria y la convicción para vencer los obstáculos que se vayan presentando. No se trata de realizar actos de fe, sino de estar íntimamente persuadido de que el cambio a efectuar es positivo para las personas y la organización (Gairín, 2016: 247).

Pero si pensamos en nuestros directivos, la cuestión sería tratar de concretar qué aspectos de su actuación les haría merecedores del calificativo de agentes de cambio. Para nosotros, tres son las cuestiones que les identificarían como tales (Gairín y Muñoz, 2008:196-199):

a) Primar la visión global y holística

Tienen un escenario claro de la organización que desean y que les permite seleccionar en todo momento qué actuaciones les aproximan o alejan de ese escenario. Esta visión global les ayuda a regirse por compromisos generales y dinámicas holísticas.

La idea de disponer de una visión global, lejos de contradecirse con el respeto a las particularidades, queda reforzada actualmente cuando se reconoce la variedad de personas y circunstancias que concurren en una organización educativa. Las diferencias de origen, culturales y de intereses justifican el trabajo por la asunción de la diversidad como un bien deseable y gestionable, que no puede obviar la presentación de escenarios de futuro donde los diversos intereses se integren. Se trata, en este contexto, de apreciar las sinergias culturales, de asumir la diversidad de planteamientos, de promover la comunicación y de practicar, como propuesta, la colaboración interpersonal y la cooperación colectiva, en el marco de proyectos colectivos de futuro (Gairín y Muñoz, 2008:197).

b) Liderar más que gestionar

El agente de cambio debe gestionar y liderar; en el primer caso, organizando la práctica y garantizando su ejecución; y en el segundo, promoviendo una visión compartida, base para la definición de estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Más aún, entendemos que el ejercicio del liderazgo es más importante que la propia gestión que se puede compartir o delegar en otras personas (tabla 2).

Tabla 2. Liderar y no sólo gestionar.

El gestor	El líder
<ul style="list-style-type: none"> • Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final. • Procura limitar las opciones • Evita soluciones que puedan ser conflictivas. • Es un hábil controlador administrativo y financiero. • Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales. • Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. • Tiene un compromiso personal con los objetivos. • Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas. • No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar. • Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. • Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

De todas formas, si algo identifica a los agentes de cambio es su capacidad de liderazgo político, vinculado a la creación de ilusiones colectivas, a la motivación para su logro y a la seguridad de conseguirlo. Los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control) son importantes, pero el liderazgo será fundamental para la potenciación y el desarrollo de una nueva cultura y con ella la atención de las emociones y los sentimientos de todos los implicados.

c) *Actuar, analizar y aprender de la práctica*

Como decía Nelson Mandela: la visión sin la acción es simplemente un sueño; la acción sin la visión consiste en dejar pasar el tiempo, pero combinar la visión y la acción y podréis cambiar el mundo.

Promover el cambio incluye gestionar la incertidumbre sobre un futuro que no conocemos. Las actuaciones pueden considerarse, al respecto, como hipótesis a contrastar y verificar en la práctica, precisando de la evaluación y autorregulación continua que permita las respuestas más ajustadas y posibles. Más allá de las actividades

a considerar (tabla 3), se trata de desarrollar y hacer efectiva la actitud positiva y permanente ante el cambio que les caracteriza.

Tabla 3. Espacios de actuación de los directivos

	ESPACIOS DE INTERVENCIÓN	ACTIVIDADES GENERALES	
A P O Y O A	CLARIFICAR PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar necesidades. • Planificar. 	
	ACOMPañAR PROCESOS	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar. • Sistematizar. • Formar. 	
	GESTIONAR RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información. • Compartir recursos. 	
	EVALUAR LOGROS	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar seguimiento. • Evaluar el impacto. • Institucionalización. 	
	PROMOVER LA MORAL DE LOS GRUPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener un buen clima • Establecer reconocimientos 	
	GESTIONAR EL CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Difundir experiencias. • Fomentar redes 	
	IMPULSAR UNA NUEVA CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre nuevas temáticas. • Generar variados compromisos 	
	MEDIAR ANTE LA ADMINISTRACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Trasladar apoyos y críticas. • Colaborar en programas de cambio 	
			P A R A I N N O V A R

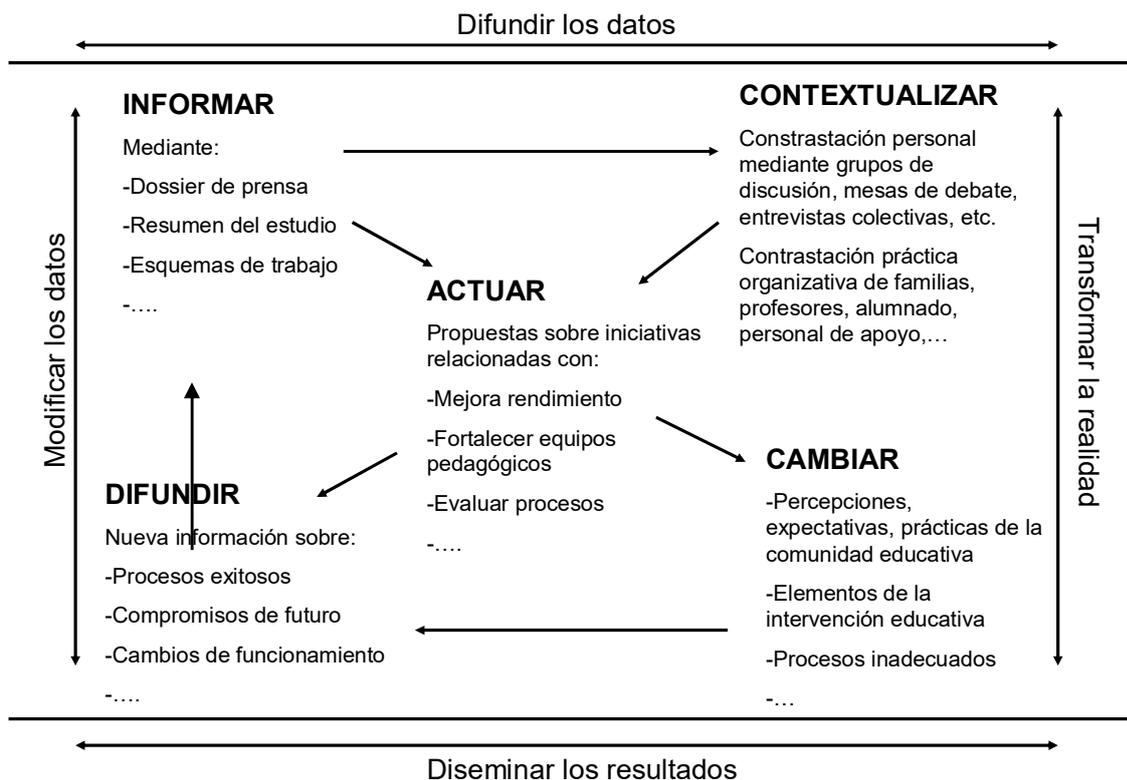
No sólo se trata de actuar en los distintos espacios que le son propios como directivo sino el hacerlo con una determinada orientación (conseguir la mejora educativa a través de la innovación) y poniendo el foco en lo más significativo de la intervención educativa: la promoción de los valores y de los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos culturales. En este sentido, por ejemplo, hablamos de clarificar propósitos y de acompañar procesos, pero, sobre todo, en los procesos formativos.

Si cambia o se modifica la función tradicional de los directivos, parece coherente pensar en nuevas estrategias e instrumentos para la actuación. De hecho, la actuación sobre las personas refuerza el rol facilitador del agente de cambio, proporcionando suficiente información, consejos, acompañamiento, participación, apoyo, motivación, etc., que orienten la toma de conciencia colectiva en relación con el cambio a realizar y las necesidades que lo justifican.

En este sentido, y más allá de reforzar la importancia de las dinámicas grupales ante los nuevos retos, aparece de una manera importante la necesidad de nuevas herramientas como la gestión de los procesos, el acompañamiento a los directivos, la gestión del conocimiento colectivo y los proyectos comunitarios (gráfica 1 citada).

No podemos olvidar, por último, la consideración de las cinco fases que pueden garantizar el éxito de un cambio y que hacen referencia a aspectos como conocer el problema en profundidad, vincularlo a nuestra realidad para identificar los aspectos de mejora, tomar decisiones sobre la mejora que se pretende, planificarla y desarrollarla adecuadamente y difundir las realizaciones para reforzar procesos y aumentar el sentido social del cambio.

Gráfica 3. Modelo conceptual para promover procesos de cambio (Gairín y otros, 2006).



El agente de cambio actúa, por tanto, sobre la estructura, tecnología, ambiente o las personas para facilitar la implantación del cambio deseado. Favorecer los cambios en sí mismos y en los comportamientos de las personas supone, igualmente, asegurar los recursos básicos necesarios para lograrlos, al mismo tiempo que reconocer y actuar sobre las manifestaciones y comportamientos que reflejen tanto el bienestar como la reactividad.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas; algunas de ellas, podrían hacer referencia a: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo...) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos, ...).

3. Los directivos como líderes pedagógicos

Como ya decíamos en su momento (Gairín y Muñoz, 2008: 189), la literatura sobre la temática tiende a confrontar los conceptos de directivo y de líder. Al respecto, Whithaker (1988: 100) ya procuró aportar luz estableciendo que el liderazgo se interesa por el comportamiento personal e interpersonal, desde un enfoque orientado al futuro, al cambio y al desarrollo, la calidad y la eficacia; mientras que la dirección se preocupa por estructuras metódicas, mantener las funciones diarias, asegurar que el trabajo se haga, controlar resultados e implicaciones y la eficiencia. En nuestro caso, entenderemos que los directivos son los miembros de la organización que tienen la responsabilidad institucional de gestionarla, mientras que el liderazgo se refiere más a la forma de hacerlo.

Sin embargo y más allá de los matices señalados, compartimos con ese mismo autor que no se trata tanto de ver si hay que tener directivos o líderes, sino más bien de tomar conciencia de sus diferencias y saber cuándo y cómo ser un director eficiente o un líder efectivo.

Hablamos de directivos que quieren promover la mejora actuando como agentes de cambio, pero lo interesante para nosotros es que la mejora y la actuación de los directivos se focalice en los procesos pedagógicos por entender que allí está la clave de una mejor y mayor calidad educativa.

Aunque haya muchas dudas sobre el sentido y la univocidad de términos cuando se habla de liderazgo pedagógico, educativo e instructivo en función de contextos y autores, lo cierto es que ha aumentado la investigación especializada y su relevancia. Dicho desarrollo no es casual, si se considera que el trabajo de los directivos y líderes escolares ha sido indicado como el segundo factor intraescuela más determinante, después de la docencia, en el aprendizaje de los escolares (Weinstein, Muñoz y Flesa, 2019).

El interés por el tema del liderazgo educativo y su conexión con temas pedagógicos e instructivos queda claro con la sola revisión de las últimas aportaciones generales. El

estudio más actual de Hallinger, Gümüş y Bellibaş (2020) aporta un mapeo científico sobre el crecimiento y distribución geográfica de la investigación sobre liderazgo educativo, revisando 1206 artículos Scopus entre 1940 y 2018. Concluye un aumento del interés por el tema, al mismo tiempo que destaca como los contextos para la práctica del liderazgo y medios para desarrollar líderes instructivos como temas clave en la literatura revisada.

Los resultados del estudio de Tintoré, Cantón Mayo, Quiroga Lobos y Parés. (2019), que se basa en la historia de vida de 5 directivos de cinco países distintos y se focaliza en analizar y describir cómo las prácticas educativas se engarzan con sus prácticas de liderazgo, identifica un interés común por el aprendizaje y por centrarse en la estructuración de las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje.

La aportación de Tintoré (2019), que analiza las últimas tendencias en la investigación sobre el liderazgo educativo, destaca tres grandes tendencias: a) la evolución de los modelos de liderazgo; b) la profesionalización de la dirección y el liderazgo; y c) las prácticas de dirección exitosas para la creación de comunidades profesionales.

Y el interés también se demuestra con los estudios específicos vinculados a la actividad de los líderes pedagógicos que se les menciona como uno de los pilares a activar para una educación inclusiva y equitativa en los objetivos de desarrollo sostenible 2030 (Unesco, 2018) o como elementos claves en temas de justicia social (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2014). También se enfatiza en los cambios de roles, como el pasar de la supervisión al acompañamiento docente (Leiva-Gerrero y Vazquéz, 2019), sus efectos indirectos sobre la identidad y sentido de pertinencia (Jara, Sánchez y Cox, 2019) o su importancia como líderes emocionales (Villa, 2019) y promotores de mejores prácticas docentes (Rodríguez y Gairín, 2017).

Como se señala a menudo, las instituciones de calidad acostumbran a requerir poca dirección, pero implican importantes esfuerzos en la motivación del personal. Este factor lo integra González (2005:85) en la descripción que hace de las actuaciones

propias de los líderes, que recogemos a continuación y que consideramos muy próximas a las actuaciones de los agentes de cambio:

- Visión clara de la razón de ser o de las funciones a desarrollar, así como de lo que se debe ser en el futuro y de los factores clave para alcanzar el éxito.
- Visión emprendedora de cómo será la organización en el futuro, buscando el cambio creativo y la mejora continua de la organización.
- Comunicación de la visión acerca de la organización, así como de la misión y valores de esta.
- Concienciación, compromiso e implicación en el desarrollo de una cultura de la excelencia, basada en unos valores de servicio público, búsqueda continua del bienestar social y principios éticos.
- Motivación, apoyo y reconocimiento de los equipos y personas y participación de todo el personal.
- Garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
- Implicación con usuarios, colaboradores/aliados y representantes de la sociedad.

La orientación hacia lo pedagógico es así esencial, pero la efectividad no depende sólo de la intención y queda mediatizada por la capacidad para articular y desarrollar un trabajo colaborativo entre el profesorado y con la complicidad del resto de la comunidad educativa. Podríamos decir que el programa formativo es un medio para conseguir los objetivos educativos que pretendemos y la colaboración la estrategia adecuada para configurarlo y desarrollarlo.

Comprender los centros educativos como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje (tabla 4).

Tabla 4. Dos imágenes de los centros escolares (Bolívar, 2004: 110)

Los centros escolares como estructuras formales burocráticas	Los centros escolares como comunidades de colaboración
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en la escuela	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesores son vistos como técnicos, gestores “eficientes” de prescripciones externas	El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la enseñanza del centro.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/ directivos o asesores promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

Se trata, en definitiva, de actuar en un contexto donde se favorece la mejora curricular y el desarrollo del alumnado, donde el proyecto colectivo prima sobre la actividad

individual y donde existe un liderazgo pedagógico compartido y centrado en la mejora permanente. Los agentes promotores del cambio cualitativo en la enseñanza-aprendizaje multiplican así los efectos de su intervención, al desarrollarse en un contexto material y personal posibilitador de las transformaciones deseadas.

Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil, cuando es frecuente en los centros el individualismo y la existencia de estructuras (ciclos, departamentos) con alta autonomía y que sirven de coartada más a intereses individuales que colectivos. Aunque pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000:140).

4. La focalización en la mejora de la enseñanza

Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es tarea de todo el profesorado, pero garantizar su coordinación y animación es responsabilidad de los directivos. Particularmente, será significativa la actuación de los responsables académicos que en la mayoría de los centros educativos corresponde a la Jefatura de estudios (Jefatura técnica, en algunos contextos) y a la Coordinación de los equipos de profesores. Ellos deben de actuar como promotores del cambio focalizándose en las necesidades de los procesos formativos.

Uno de los aspectos que creemos precisan mayor profundización con relación al liderazgo pedagógico de los directivos implicados es concretar los ámbitos de intervención y las estrategias de trabajo. La revisión sobre el liderazgo realizada por Villa (2019) ya menciona el liderazgo para el aprendizaje y considera varios enfoques, recogiendo los siguientes principios:

- Concentrarse sobre el aprendizaje y la inversión personal.
- Asegurar que el aprendizaje es social y a menudo colaborativo.
- Estar perfectamente de acuerdo con la motivaciones y emociones del aprendizaje.
- Ser muy sensibles a las diferencias entre los individuos.
- Recurrir a las evaluaciones conforme a los objetivos pedagógicos, insistiendo fuertemente sobre el feedback formativo.
- Promover la conexión horizontal a través de las actividades, y las materias en el seno de la escuela, pero también fuera (OCDE, 2014, p. 15).

De todas formas, la cuestión es saber cómo se logra lo que se propone. Para nosotros, las **estructuras de mejora** de los procesos formativos son los departamentos didácticos y los equipos educativos, cuyo funcionamiento comentamos a continuación a partir de Gairín (2016: 241-242).

La preocupación del profesorado por mejorar su práctica pedagógica es una constante histórica, como lo demuestra la frecuencia con la que se forman grupos de trabajo y de discusión en los centros educativos para tratar temas propios de las funciones de los profesores. Cuando la reflexión se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de la transmisión de los contenidos culturales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.), hablamos de los departamentos didácticos. Si el objeto afecta al ámbito formativo, hablamos de equipos educativos y del departamento de orientación, cuando la finalidad es la coordinación de los programas de orientación y tutoría a nivel de un curso o de todo el centro educativo.

Los departamentos permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado, tratando de garantizar la coherencia del contenido cultural que se transmite, mientras que los equipos educativos garantizan la unidad de acción y la

adecuación de las intervenciones a las posibilidades de los alumnos (esto es, se focalizan más en la persona) de un determinado curso o de una etapa educativa.

La importancia organizativa de los departamentos didácticos y de los equipos educativos como estructuras de apoyo a la mejora reside ya en sus propios objetivos:

1. Facilitar a los miembros de la organización el patrimonio de habilidad y experiencia que existe en el centro educativo.
2. Favorecer la incorporación a la institución educativa, en beneficio de todos, del patrimonio individual de experiencia y conocimientos.
3. Permitir el intercambio de experiencias.
4. Fortalecer el trabajo colectivo y la creación de una comunidad formativa.
5. Hacer posible un rendimiento más alto de los recursos humanos, materiales y funcionales del centro.

La consecución de estos objetivos hace necesario prestar atención a los ámbitos de actuación propios:

- a) La atención al objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) se hace necesario para mejorar la coherencia interna de las actuaciones.
- b) La atención al profesorado es consecuencia del supuesto de que toda mejora educativa no es sólo el resultado de un buen programa, sino también la consecuencia de la actuación e implicación de las personas que la han de realizar. Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores, hacer que asistan a jornadas y congresos, llevar a cabo seminarios de

formación internos y externos, etc. ha de contribuir, sin duda, al perfeccionamiento del profesorado.

- c) Finalmente, la investigación aplicada contribuye a modificar la práctica mediante la reflexión y la experiencia y se convierte en un motor tanto para dinamizar la actuación del profesorado como, al mismo tiempo, para solucionar los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estructuras de trabajo señaladas (Departamentos y Equipos pedagógicos) nos proporcionan el contexto donde organizar el proceso de mejora de la enseñanza, pero su efectividad dependerá tanto de la manera como organizan su actividad (partir de la práctica, informarse y formarse sobre alternativas y modificar y revisar el programa de manera permanente) como de los sistemas de trabajo que se emplean.

Trabajando con personas serán significativas las estrategias que incidan sobre las concepciones y expectativas de las personas. No referimos en este caso a las **estrategias culturales**, coherentes con el propósito de crear e impulsar comunidades formativas a través del trabajo colaborativo. Las estrategias operativas que se mencionan (autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, diarios estudio de situaciones reales...) en escritos anteriores (Gairín, 1996; Gairín y Armengol, 1996) no pretenden agotar todas las posibilidades y tan sólo ejemplifican algunas situaciones con vistas a revisar el valor de su utilidad. También, consideran la posibilidad de mezclar varias de las estrategias presentadas y de apoyarlas en técnicas de dinámica de grupo, de resolución de conflictos y de generación de consensos.

Pero tan importante como promover el intercambio de experiencias y fomentar la reflexión colectiva es registrar y organizar el conocimiento pedagógico desarrollado y a eso se dedica la Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC)².

² Puede conocer referentes teóricos y aplicaciones prácticas en las publicaciones derivadas de los bianuales Congresos EDO sobre Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (Gairín, 2010b, 2012,

La actividad colectiva dinamizada adecuadamente permite compartir conocimientos en sentido amplio. De la relación con otros tomamos ideas, formas de comportarse, actitudes ante la vida o contenidos culturales; también compartimos pensamientos, sentimientos, ilusiones y un sinnúmero de propuestas que sedimentan y fortalecen nuestra relación personal y profesional. Podemos decir que las personas compartimos conocimiento en sentido amplio.

Este conocimiento compartido puede quedar en la esfera personal o buscar su identificación e incorporación al bagaje de la organización. El conocimiento organizacional se refiere, en este caso, al conocimiento que tiene una organización, que puede ser tanto explícito como implícito. El mayor interés sería lograr que el conocimiento personal de carácter implícito se explicitara, se compartiera y socializara con otras personas, se enriqueciera y, posteriormente, fuera de nuevo asimilado por las personas y por la propia organización enriqueciendo el bagaje existente (Gairín, 2016: 243).

El debate permanente y dirigido es parte esencial del proceso y su efectividad exige de estrategias adecuadas. La tabla 5 recoge, como ejemplo, la secuencia planteada en el estudio del acoso entre escolares. Se trata de un formato directivo, pero efectivo, de iniciar el proceso de CGCC que debe permitir a la comunidad avanzar en la generación autogestionada de productos que den respuesta a problemas pedagógicos reales.

2016; Gairín y Barrera-Corominas, 2014; Gairín y Mercader, 2018) o de las aportaciones de Gairín, 2015 y Rodríguez-Gómez, 2015. También puede revisarse la Plataforma ACCELERA (<http://acclera.uab.cat/>) y el monográfico Educar 37 (<http://ddd.uab.cat/record/5029>).

Tabla 5. Gestionar adecuadamente el conocimiento colectivo.

Preguntas de referencia	Objeto de análisis	Herramientas presenciales o virtuales	Temporización
<i>¿Qué entendemos por 'bullying'?</i>	Concepto y características	Foro	Toma de contacto 1-15 de abril
<i>¿Cómo identificarlo?</i>	Ejemplificaciones	Foro / Chat	16-30 de abril
<i>¿Cómo diagnosticarlo?</i>	Los instrumentos de diagnóstico	Wiki / Foro	1-20 de mayo
<i>¿Cómo tratarlo?</i>	Las pautas de intervención	Wiki / Chat	21 de mayo-10 de junio
<i>¿Cómo verificar su efectividad?</i>	El análisis del impacto	Wiki / Foro / Chat	15 septiembre-15 de noviembre

La primera cuestión planteada al grupo (¿Qué entendemos por...?) permite acercarse a los implícitos que tienen los diferentes participantes en la comunidad, negociar significados y explicitar y caracterizar el concepto, temática o problemática abordada y analizada. El Foro, si se trata de una red virtual, o la reunión debate, en el caso de presencialidad, son los instrumentos que facilitan la interacción entre los participantes.

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (¿Cómo identificamos...?) sirve para recoger un conjunto de aportaciones que permiten identificar, contextualizar y acotar claramente y de manera unívoca la temática abordada. Las herramientas en este caso y para la virtualidad son el Foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el Chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de varias semanas en el ejemplo aportado, el gestor de conocimiento, moderador en algunos

casos, hace dos resúmenes y ofrece dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse, pasando a formar parte del documento final que trata de dar respuesta colectiva al problema inicialmente planteado.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible con la idea de conocer el contexto, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta “wiki”, que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para guiar procesos de intervención. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

5. A modo de conclusión

La invitación que Freire (1969) hacía a los agentes educativos para que se transformaran en agentes de cambio que viven y producen en una comunidad educativa sigue aún vigente. Trabajan en su comunidad incrementando su sensibilidad y su criticidad para promover acciones significativas, no sólo para los individuos sino también para sus comunidades. Para Freire (1998), el líder educativo no es el traductor de los sueños de otros, sino el creador, recreador y energizador de esperanzas de justicia, igualdad y respeto.

Tiene sentido retomar aquí algunas de las conclusiones del estudio de Villa (2019), cuando remarca la vinculación del liderazgo con el buen funcionamiento de los centros educativos, el cambio de tendencia en la consideración de la dirección de una tarea individual hacia una tarea colegiada y compartida, la constatación de la importancia de un liderazgo transformacional a varios niveles de la organización, la buena acogida

del modelo de las prácticas eficaces del modelo de Kenneth Leithwood y colaboradores (citando sus aportaciones de Leithwood et al., 2006; Leithwood & Riehl, 2005) y la exploración que se hace del liderazgo emocional. Respecto al modelo mencionado, descubrimos como una de sus cuatro dimensiones de liderazgo exitoso se centra en la gestión del currículo escolar y ello tiene mucho que ver con la orientación pedagógica de los líderes. Las categorías que se mencionan son:

1. Establecer direcciones:
 - 1.1. Identifica y articula una visión.
 - 1.2. Promueve la aceptación de las metas del grupo.
 - 1.3. Expectativas de alto rendimiento.
2. Desarrollar las personas:
 - 2.1. Proporciona consideración individualizada.
 - 2.2. Proporciona estimulación intelectual.
 - 2.3. Se comporta con integridad personal y profesional.
3. Promueve la transformación organizativa:
 - 3.1. Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración.
 - 3.2. Transforma las estructuras para promover la colaboración.
 - 3.3. Desarrolla relaciones positivas con las familias y la comunidad.
4. Gestión del currículo escolar:
 - 4.1. Planifica y supervisa la enseñanza.
 - 4.2. Proporciona apoyo instructivo.
 - 4.3. Hace seguimiento del progreso del centro.

4.4. Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades.

Pero, tan importante como delimitar lo que hay que hacer es analizar los efectos de la acción y aprender de la propia práctica. Conseguir un nivel de implicación, desarrollo y compromiso de los agentes de cambio no puede soslayar el considerar la práctica profesional y los problemas de enseñanza-aprendizaje como el marco adecuado para el aprendizaje organizacional y para el desarrollo profesional.

La confluencia que tienen el desarrollo curricular, el desarrollo organizativo y el desarrollo profesional en los procesos de eficacia y mejora de los centros educativos, nos hace recordar la importancia de que el liderazgo para el cambio se centre, sobre todo, en lo académico. La posición, actividad y efectividad de los líderes académicos resulta, al respecto, substancial.

6. Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, centros o aula. *Educare*, 6, 34-43. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300008>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1997.8.51623>
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Lorenzo, M. y otros (ed.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 47-91. <https://doi.org/10.4995/thesis/10251/62414>

- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En Villa, A. (coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, pp. 73-135. <https://doi.org/10.2307/j.ctvb4bt8z.8>
- Gairín, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, pp. 4-6.
- Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales, *Enseñanza*, 22, 159-191.
- Gairín, J. (2010) (Coord). *Nuevas estrategias organizativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2010). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros, *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas, capítulo 2. <https://doi.org/10.19083/tesis/624170>
- Gairín J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En Gairín, J. y Sánchez, S. (2011). *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*. Santiago de Chile: EDO-FIDECAP, pp. 7-33.
- Gairín, J. (2011) (Coord). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2012) (Coord). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2015) (Coord.). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2016) (Coord). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado. Implicaciones para el trabajo*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2016). Cambio y mejora en los centros educativos. Cantón, i. y Pino, M. (2014), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Alianza, 2ª edición, pp. 231-250. <https://doi.org/10.17583/rise.2015.1577>
- Gairín, J. (2018). Aprendizaje e innovación en las organizaciones. El rol de los líderes. Gairín, J. y Mercader, C. (Coord), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer, cap. 1. <https://doi.org/10.5377/pc.v7i0.2133>

- Gairín, J. y Armengol, C. (1996). *La jefatura de estudios. Estrategias de actuación. Curso de formación para equipos directivos*. Serie cuadernos, nº 11. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67.1129>
- Gairín, J. y Barrera, A. (2014) (Coord). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Mercader, C. (2018) Coord). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. Y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gairín, J. y otros (2006). *Procesos de cambio en los centros a partir de evaluaciones externas*. Madrid, CIDE.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez D. (2014). Leadership, Educational Development and Social Development. Bogotch, I. y Shields, C. (eds.), *International Handbook of Social [In]Justice and Educational Leadership* (pp. 819-843). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_42
- González, F. (2005). Liderazgo, motivación y cambio en la escuela. En González, F. (Dir.). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. <https://doi.org/10.4067/so718-45652011000200009>
- Hallinger, P., Gümüş, S. y Bellibaş, M. Ş. (2020). Are principals instructional leaders yet? A science map of the knowledge base on instructional leadership 1940-2018. *Scientometrics* 122, 1629-1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Hargreaves, D. H. y Hopkins, D. (1991). *The empowered school. The management and practice of development planning*. London: Casell.
- Jara, C., Sánchez, M. y Cox, X. (2019), Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los autores. *Calidad de la educación*, 51, 350-381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Leiva-Guerrero, M.^a V., y Vázquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad de la educación*, 51, 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- OCDE (2014). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264203587-fr>

- Pont, E. y Teixidor, M. (2002). El cambio planificado para la activación del rol autónomo. En Teixidor, M. (Ed.). *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut*. Barcelona, Fundación «la Caixa». [https://doi.org/10.1016/S1134-2072\(06\)71301-9](https://doi.org/10.1016/S1134-2072(06)71301-9)
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Rodríguez-Gómez, G. y Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. https://doi.org/10.5353/th_b2940059
- Tintoré, M., Cantón Mayo, I., Quiroga Lobos, M. y Parés, I. (2019). Liderazgo y e-liderazgo en las historias de vida de líderes educativos a través del mundo. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(2), 17-36. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.11700>
- UNESCO (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. Paris. Unesco.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flesa, J. (2019). Liderazgo educativo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad de la educación*, 51, 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Whithaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

CASO ESCO TURISMO | PROJETOS INTEGRADORES & INTERNACIONAIS

FORMAR PROFISSIONAIS E CIDADÃOS, MELHORAR O ACESSO ÀS
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E FOMENTAR O GOSTO PELO
SABER FORA DOS MUROS DA ESCOLA

ESCO TOURISM CASE | INTERNATIONAL & INTEGRATING PROJECTS

TRAIN PROFESSIONALS AND CITIZENS, IMPROVE ACCESS TO LEARNING
OPPORTUNITIES AND FOSTER A TASTE FOR ACTIVITIES OUTSIDE OF
SCHOOL

Luísa Orvalho¹ | Júlia Alfaiate² | Marta Garcia de Matos³

Resumo

Há um desajuste cada vez maior entre os modos tradicionais de ensinar na escola e os desafios complexos, incertos, exigentes e imprevisíveis da sociedade contemporânea.

¹ Autora para correspondência. Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Portugal. luisa.orvalho@gmail.com ; lorvalho@ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-6645-5273>

² Escola de Serviços e Comércio do Oeste, Torres Vedras, Portugal. juliaalfaiate@sefo.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-8858-8459>

³ Escola de Serviços e Comércio do Oeste, Torres Vedras, Portugal. martamatos@sefo.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-2880-9448>

São necessários profissionais do ensino comprometidos e competentes para provocar, acompanhar, estimular e orientar a aprendizagem de todos e de cada um dos cidadãos ao longo da sua vida (Pérez Gómez, 2010). Para além de saber a matéria a ensinar, o profissional do ensino tem como competências: saber, função, poder e reflexividade (Roldão, 2009, pp. 46-48) ; e como características: ter paixão pelo ensino (Day, 2004), gostar de ajudar a aprender, saber como os alunos de hoje aprendem e como gostam de aprender (Michel Serres, 2012) na atual sociedade da Indústria 4.0 (Schwab, 2017), reconhecer as suas múltiplas inteligências (Gardner, 1983), saber incorporar nas práticas pedagógicas recursos educativos e ferramentas digitais diversificados (Khan Academy – <https://pt-pt.khanacademy.org/>-, jogos didáticos, Kahoot!, ClassDojo, Quizizz...), construir ações estratégicas de ensino diferenciadas e contextualizadas nas aprendizagens essenciais (AE, 2018) e alinhadas com os descritores das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA, 2017), organizar novos espaços e tempos, avaliar os processos e não só os produtos, dar o *feedback* imediato e inteligente, motivar e acompanhar todos e, em especial, aqueles que não querem aprender, de forma inclusiva.

Este artigo apresenta um testemunho vivenciado e contextualizado de como a ESCO-Escola de Serviços e Comércio do Oeste, em Torres Vedras, Portugal, trabalha por Projetos Integradores, potenciando as experiências de interculturalidade e de mobilidade internacional de alunos e professores, em especial, nestes dois últimos anos, com a Holanda e França.

Palavras-chave: Projetos integradores; Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL); Competências interculturais; Mobilidade internacional.

Abstract

There is more and more misfit between the traditional ways of teaching in school and the complex, uncertain, demanding and unpredictable challenges of contemporary society. Committed and competent teaching professionals are needed to provoke,

monitor, stimulate and guide the learning of each and every citizen throughout their lives (Pérez Gómez, 2010). More than knowing the subject to teach, the distinctive functions of the teaching professional are: knowledge, function, power and reflexivity (Roldão, 2009, pp. 46-48), having a passion for teaching (Day, 2004)), enjoying help learn, know how they learn and how they like to learn today's students (Michel Serres, 2012) in today's Society of Industry 4.0 (Schwab, 2017), recognize their multiple intelligences (Gardner, 1983), know incorporate educational resources and digital tools diversified into teaching practices (Khan Academy – <https://khanacademy.org/> , didactic games, Kahoot!, ClassDojo, Quizizz,...), build differentiated and contextualized teaching strategies to essential learning (AE, 2018) and aligned with the descriptors of the competency areas of the Student Profile on Leaving Compulsory School (PA, 2017), organizing new spaces and times, evaluating processes and not just products, give immediate and intelligent feedback, motivate and follow everyone and, especially those who do not want to learn, inclusively. This article presents an experienced and contextualized testimony of how ESCO – Escola de Serviços e Comércio, in Torres Vedras, Portugal, works for Integrative Projects, enhancing the intercultural and international mobility experiences of students and teachers, in particular, in these last few years with Holland and France.

Keywords: Integrative projects; Project-Based Learning (PBL); Intercultural skills; International mobility.

Introdução

As experiências de interculturalidade e de mobilidade internacional de alunos e professores, tem vindo a ser, nos últimos anos, cada vez mais uma prática curricular integrada da ESCO, com o objetivo de proporcionar aos nossos alunos intercâmbios com colegas de outros países. Esta abordagem dá-lhes motivação para a aprendizagem e para pôr em prática o que aprendem na sala de aula e no contexto real de trabalho,

permitindo a partilha e a aprendizagem conjunta em realidades muito diferentes da nossa, através de projetos integradores, assim como a saída da escola e o conhecimento de outras realidades, novas culturas, pessoas e profissionais. O projeto “ESCO |Turismo”, uma atividade “P2P – *People to People*” é um exemplo de projeto integrador desenvolvido pela turma do curso profissional Técnico de Turismo.

O que leva uma escola a apostar no desenvolvimento de parcerias internacionais?

As parcerias são fundamentais nas organizações, e a ESCO tem trabalhado no sentido de reforçar as já existentes e de procurar novos parceiros. Estes são uma mais-valia para a comunidade escolar, e constituem um desafio para fazer novas aprendizagens e um crescimento constante, não só para os nossos alunos, mas também para o pessoal docente e não docente. As parcerias, nomeadamente com outras escolas, permitem, por um lado, trabalharmos em conjunto e criarmos sinergias, e, por outro, proporcionar momentos de partilha e de aprendizagem conjunta em realidades muito diferentes da nossa.

As parcerias internacionais surgem, inicialmente, com a colocação dos alunos em estágios no estrangeiro, e depois com a ligação a essas escolas, permitindo-nos desenvolver alguns projetos. Consideramos que os projetos são parte do ADN e do compromisso pedagógico da nossa escola e que com isto o sucesso dos nossos alunos será facilitado.

De acordo com os referenciais curriculares – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a aposta numa escola inclusiva, tem de ser proativa e procurar respostas diferentes para problemas que serão seguramente diferentes, a partir dos quais todos os alunos devem encontrar as respostas que lhes proporcionem uma verdadeira cidadania inclusiva.

Hoje formamos jovens para um futuro incerto, numa sociedade que enfrenta permanentemente novos e complexos desafios, fruto de um desenvolvimento tecnológico muito acelerado. Sabemos que estes jovens irão exercer profissões que

ainda não existem, irão trabalhar com tecnologia ainda não inventada e irão ser confrontados com a necessidade de resolução de problemas ainda desconhecidos...

As conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros da União Europeia realçam a importância da educação na promoção de valores, de habilidades, de conhecimentos e de atitudes necessários à democracia, ao diálogo intercultural e ao desenvolvimento pessoal, que desempenham um papel essencial na aquisição de competências para o sucesso, para a integração na vida social e para o progresso económico (*Jornal Oficial da União Europeia*, C 319, de 13 de dezembro de 2008). O mesmo documento refere a necessidade de as escolas fomentarem a criatividade e a inovação nos seus alunos, proporcionando-lhes ambientes de trabalho estimulantes, criativos e dinâmicos (Parecer do CNE, n.º 11/2018, sobre o currículo dos ensinos básico e secundário).

É importante reforçar a inovação pedagógica, marca constante do ensino profissional, mormente a que se prende com uma mais inteligente e personalizada gestão do currículo escolar, o que implica: compreender melhor o porquê e o para quê se ensina o que se ensina; trabalhar mais e melhor em equipa pedagógica; desenvolver a “aprendizagem modular”, o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar e os “projetos integradores”, como algumas escolas lhes chamam (Azevedo, 2019, p. 324).

Conhecer outras formas de trabalhar, outras culturas, outra língua, vai ao encontro do que nos propomos no nosso projeto educativo: formar técnicos, mas acima de tudo formar seres humanos, cidadãos mais ativos, mais solidários, que promovam uma sociedade mais justa, mais equilibrada e mais tolerante; ajudar a construir pessoas que questionem, que integrem conhecimentos emergentes, que comuniquem eficazmente e que aprendam a resolver problemas complexos. Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE, considera que “já não se recompensam as pessoas apenas por aquilo que sabem – o Google sabe tudo – mas por aquilo que conseguem fazer com isso” (Schleicher, 2016).

Os projetos integradores promovem o maior envolvimento dos alunos, a autonomia e iniciativa e o respeito pela diversidade humana e cultural, permitindo desenvolver competências sociais e interculturais. Consideramos ainda que estes projetos fortalecem a relação *Escola – Aluno – Família*, na medida em que as famílias assumem connosco a responsabilidade de os levarmos para fora da sua zona de conforto, proporcionando-lhes outros olhares sobre o mundo e quiçá sobre a vida. Acreditamos que, ao proporcionar estas experiências, conseguimos um maior crescimento pessoal e profissional, pelo que os alunos aprendem não só em termos técnicos, mas sobretudo em termos de relações pessoais tornando-se melhores Pessoas.

O Caso “ESCO |Turismo”, uma atividade P2P (*People to People*)

No Curso Técnico de Turismo da ESCO, a metodologia de trabalho de projeto e a sua associação a experiências de interculturalidade e de mobilidade internacional de alunos e professores, têm sido, nos últimos anos, cada vez mais uma prática curricular integrada. Esta estratégia de formação profissional tem reforçado a relação entre cidadãos de países diferentes, entre escolas, e entre professores e alunos, materializando-se no aumento da motivação para a aprendizagem em sala (e fora dela!...) e do sucesso global pela aquisição de competências relacionadas com o Perfil de Saída de Curso e o PA.

Partindo dos pressupostos de que: o turismo é uma atividade de acolhimento e de relação com os outros por excelência; o seu mercado é “o mundo” e este é constituído por pessoas todas elas diferentes; é um setor-chave para promover a paz e a tolerância entre os povos (inspirados pela visão da Organização Mundial do Turismo (OMT), *Tourism, a catalyst for development, peace and reconciliation*) –, a equipa pedagógica do Curso Técnico de Turismo tem vindo a conceber, implementar e avaliar projetos interdisciplinares anuais e bianuais definindo a aferição de objetivos intermédios, para o ciclo de formação.

Desenvolvimento integrado de competências sociais e profissionais associadas ao perfil de saída do curso profissional

No contexto atual, o grande desafio é fazer com que abandonemos alguns dos paradigmas tradicionais com que ainda trabalhamos e que repensemos a construção do currículo em função do perfil de saída e do perfil de competências que queremos efetivamente desenvolver nos nossos jovens, futuros profissionais.

Nesse sentido, é necessário que todos entendam o conceito de *competência* como o resultado da mobilização de um conjunto coerente de conhecimentos, aptidões e atitudes num determinado contexto “Ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis” (Le Boterf, 2005, p. 30).

Ser competente é agir igualmente com autonomia, ser capaz de autorregular as suas ações, de saber não somente contar com os seus próprios meios, mas procurar recursos complementares para estar preparado para transferir, quer dizer, reintegrar as suas competências noutra contexto. (Boterf, 2005, p. 35)

Assim sendo,

uma pessoa sabe agir com competência se: souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes; realizar, num contexto particular, atividades profissionais segundo certas exigências profissionais; e produzir resultados (satisfazendo certos critérios de desempenho para um destinatário). (Boterf, 2005, p. 34)

Precisamos de contribuir para a formação não apenas de bons técnicos, mas também de futuros cidadãos e profissionais conscientes e competentes, detentores de perfis

equilibrados entre as chamadas *soft* e *hard skills*. Para isso, há que pensar de forma integrada e multidisciplinar. Os conteúdos já não podem ser o (principal) fio condutor. Temos de desconstruir para reconstruir, ainda que por etapas.

Neste contexto de mudança acelerada em que vivemos, a metodologia de trabalho de projeto revela-se um poderoso aliado. E, se pensarmos bem, ela faz mesmo todo o sentido, embora nem sempre seja fácil: para nós (professores), para eles (alunos), pelo contexto (macro e micro) envolvente com que temos de gerir a nossa prática diária, pelos constrangimentos próprios de cada estrutura de recursos. No mundo de hoje, que apelidamos de VUCA (volátil, incerto [*uncertain*], complexo e ambíguo), temos de: contribuir para que a integração dos jovens no mercado seja eficaz e sem stress; desenvolver a resiliência para lidar com a volatilidade, a flexibilidade para lidar com a incerteza, a multidisciplinaridade para lidar com a complexidade, a tomada de decisões e a assunção de responsabilidades para lidar com a ambiguidade; e ainda apostar na formação de uma cultura organizacional dinâmica, colaborativa e voltada para os resultados de aprendizagem.

E, sobretudo, é compensador quando analisamos os resultados!

Objetivos gerais do projeto

A participação dos alunos e das equipas pedagógicas nestes projetos integradores do Curso de Turismo, traduz um entendimento da diversidade cultural e do contacto com diferentes realidades como recursos potenciadores do crescimento do indivíduo, em sentido lato, e do aprofundamento de valores de cidadania ativa como os Direitos Humanos, a Interculturalidade e o Desenvolvimento Sustentável. Paralelamente, são promovidas competências de relação interpessoal, de raciocínio e resolução de problemas, de desenvolvimento pessoal e autonomia, bem como a proficiência em linguagens e textos, informação e comunicação.

Em concreto, os objetivos gerais de projeto foram agrupados em três grandes domínios:

- **Compreender** o turismo enquanto atividade multicultural de acolhimento e mesmo “indústria da Paz” e tolerância, tal como preconiza a OMT (este tema serviu de mote inspirador para a Conferência Internacional – UNWTO/SLTDA «Tourism, a catalyst for development, peace and reconciliation», decorrida no Sri Lanka, entre os dias 11 e 14 de julho de 2016;
- **Dinamizar** práticas pedagógicas que, para além de desenvolverem as competências técnicas inerentes ao perfil profissional, sejam igualmente suscetíveis de promover o contacto direto com outras culturas, estimular o trabalho com recursos e ferramentas digitais e ainda desenvolver competências linguísticas em idiomas estrangeiros;
- **Entender** a diversidade cultural como recurso para o crescimento interior e oportunidade de vivência individual, contribuindo para uma maior equidade no acesso a oportunidades de aprendizagem relacionadas com o Perfil de Saída do Curso Técnico, num contexto mais alargado e rico, por parte dos alunos.

Metodologia de trabalho

Os Projetos Integradores privilegiam pedagogias de nova geração (Figueiredo, 2017) e metodologias de trabalho que integram a pesquisa, a aprendizagem baseada em projetos, a socialização e exploração de conteúdos programáticos aliada à participação ativa no desenvolvimento de tarefas de aplicação prática de conceitos, visitas ao terreno e contactos com diferentes indivíduos, contextos e agentes económicos, contribuindo assim para fomentar o gosto pelo saber e promover o sucesso na aquisição de aprendizagens.

Por outro lado, ao concentrarem num produto final único a integração de saberes de diferentes áreas, os Projetos Integradores permitem ao aluno uma perceção mais clara

da articulação de conteúdos e da sua importância para o perfil de competências desejado para o futuro profissional, na fase específica do seu ciclo de formação.

A implementação desta prática pedagógica assenta numa abordagem faseada, tendo sido definidas como principais etapas as enunciadas na Tabela 1.

Tabela 1. Etapas da abordagem pedagógica de PBL aplicadas ao projeto | Marta G. Matos

<p>Abordagem por etapas: <i>Macro, Meso e Micro</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o Perfil de Saída do Curso e o Plano Curricular Anual; • Analisar o Perfil dos Alunos à Saída do Secundário e definir Competências Prioritárias a desenvolver no âmbito específico do Curso de Turismo; • Apresentar um conceito-base/área de atuação aglutinadora coerente com a área profissional e a fase do ciclo de formação (Competências – Conteúdos) (“Visão de Projeto”); • Definir, com alunos e professores, uma estrutura-base (enunciado) de “dossiê de projeto” único, que espelhe as atividades pedagógicas a desenvolver, tendo em vista a aquisição das competências predefinidas; • Negociar o Produto Final a apresentar (que poderá ir sofrendo atualizações, em função da adesão do grupo-turma e dos perfis individuais de aprendizagem), no final do ano letivo (ou em data a definir).
<p>Atividades Pedagógicas integradas e interdisciplinares (<i>Produtos intermédios</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar momentos de Avaliação partilhada e interdisciplinar (definir os instrumentos de recolha de evidências, grelhas, critérios de avaliação e descritores); • Definir Aulas e atividades em coadjuvação/partilha pedagógica; definir espaços e tempos; • Sistematizar todo este planeamento integrado em documento próprio partilhado entre Conselho de turma e periodicamente atualizado durante o período de vigência do projeto.

Designação de projeto, definição de parcerias e calendarização

No caso concreto do Curso Profissional Técnico de Turismo, sobre o qual desenvolvemos a presente reflexão, no passado recente, foram desenvolvidos dois projetos principais, ambos envolvendo, para além da integração curricular, atividades de mobilidade externa de alunos e professores, assentes em relações de parceria estrangeiras, com escolas profissionais homólogas e outras organizações.

Assim, nos anos letivos de 2017-18 e 2018-19, dinamizamos o projeto “*Open arms and Open minds*” (“De Braços e de Mente Aberta”, numa tradução livre), que pretende celebrar o turismo enquanto atividade de acolhimento e tolerância à diferença por excelência; e nos anos letivos de 2018-19 e 2019-20, estamos a trabalhar o projeto “*Meeting point |Tourisme Rendez-vous*” (“Turismo: Ponto de encontro”), durante o qual pretendemos reforçar o conceito de Turismo enquanto atividade global e de promoção de encontros entre pessoas, independentemente da sua origem e destino.

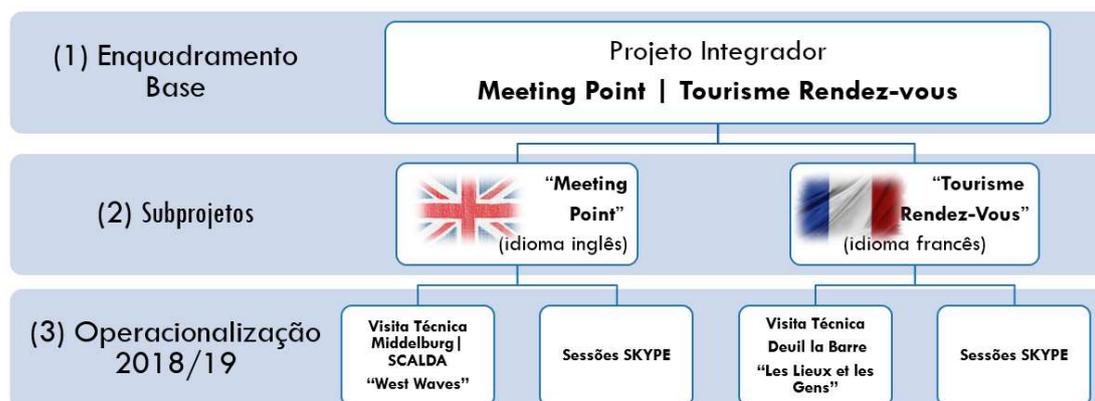
Em termos estratégicos, ambos assentam nos valores atrás definidos e trabalham em prol de objetivos comuns inerentes à partilha de um mesmo perfil de saída de curso.

Aproveitando a curva de experiência e as aprendizagens resultantes da gestão do projeto, foram sendo introduzidos aspetos de aprofundamento de competências e novos desafios para alunos e professores.

Assim, no primeiro projeto, a língua oficial das atividades pedagógicas foi sempre o inglês e, neste segundo projeto, estamos a trabalhar conteúdos em dois idiomas estrangeiros (o inglês e o francês), em função das atividades pedagógicas e do aprofundamento das relações de parceria com entidades externas de origens distintas.

Desta forma, e para que a sistematização de atividades fosse devidamente contextualizada e integrada, neste projeto, procedemos à subdivisão operacional em dois subprojetos e respetivas atividades pedagógicas principais, conforme a Figura 1 ilustra.

Figura 1. Esquema-síntese de operacionalização do projeto “Meeting point | Tourisme Rendez-vous”, nas subvertentes de idiomas inglês e francês | Marta G. Matos



A operacionalização do projeto em sala e fora dela

Na sequência do acima exposto, nesta metodologia de trabalho de projeto, procura-se, por definição, dinamizar práticas pedagógicas que, para além de desenvolverem as competências técnicas inerentes ao perfil profissional, sejam igualmente suscetíveis de promover, através de atividades práticas, o contacto direto com outras culturas, estimular o trabalho com recursos digitais e ainda desenvolver competências linguísticas nos idiomas de inglês e francês, sempre que possível, em contexto real e integrando atividades de sala com atividades de exterior.

Os Projetos Integradores de Turismo têm tido, nas suas versões mais recentes, uma duração de dois anos letivos e pressupõem ainda a ativação de relações de parceria com outras escolas e instituições europeias, pelo que os alunos e professores envolvidos participam de visitas técnicas aos destinos parceiros. Aí, em contacto direto com os naturais desse destino, desenvolvem parte das atividades pedagógicas necessárias ao desenvolvimento dos produtos finais de projeto, como por exemplo, organização de visitas guiadas, exploração de recursos turísticos locais, visitas técnicas a agentes económicos relacionados com o setor do turismo, entre outras.

Nos casos mencionados, temos sobretudo desenvolvido e aprofundado relações com a Holanda (com base no idioma inglês) e França (idioma francês).

No documento de planificação integrada de projeto são desde logo identificadas as atividades de aprendizagem propostas e o seu contexto específico de desenvolvimento (em sala ou no exterior), tentando-se, dentro da equipa pedagógica, atingir um equilíbrio salutar entre as atividades mais preparatórias ou de pesquisa e seleção de informação (desenvolvidas em sala) e as atividades de recolha direta de elementos para o trabalho projeto e/ou de aplicação prática de conceitos e conteúdos (desenvolvidas no terreno). Estas atividades, deverão sempre ser complementadas com uma reflexão crítica posterior e a inclusão das principais conclusões no *Relatório Único de Projeto*, desenvolvido, desde o 1.º ano, em coerência formal de estrutura com os futuros projetos de aptidão profissional (PAP), permitindo assim ir amadurecendo este formato junto dos alunos.

O projeto desenvolve-se dentro e fora da escola, alargando o contexto e as oportunidades de aprendizagem, mas materializa-se num produto final único e integrado, de avaliação partilhada, tal como a Figura 2 procura demonstrar.

Figura 2. Esquema-síntese de operacionalização de projeto (em sala e no terreno) | Marta G. Matos



Produtos finais e intermédios

A concretização das atividades de projeto para resultados de aprendizagem implica, necessariamente, evidências. Assim, a metodologia de trabalho de projeto, deverá conduzir à elaboração de produtos finais integrados, que poderão subdividir-se em produtos intermédios. O produto final de projeto deverá ser avaliado pelo conjunto de

Disciplinas/Módulo/UFCD/UC, envolvidas, de acordo com a ponderação atribuída na planificação, nos momentos específicos.

Na Tabela 2 identificam-se alguns exemplos de produtos desenvolvidos no âmbito dos projetos integradores do Curso Profissional Técnico de Turismo:

Tabela 2. Exemplos de produtos finais e Intermédios de Projetos Integradores | Marta G. Matos



- **Produtos Finais** (exemplos)
- (1). Relatório único em formato *word* – “Dossiê de Projeto”, com estruturação formal de PAP (visando o amadurecimento deste formato pelos alunos desde o 1.º ano do ciclo de formação) e conteúdos em português, inglês e francês; é um documento aglutinador de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, durante o ano letivo;
- (2). Vídeo promocional sobre os destinos turísticos trabalhados.

PRODUTOS INTERMÉDIOS (exemplos de atividades pedagógicas inseridas no projeto)

- (1). Elaboração de Guiões de apoio para acompanhamento de visitas guiadas (português, inglês e francês) e desempenho oral avaliado por grelha de observação direta;
- (2). Atividade de contactos via Skype (com alunos estrangeiros), para aprofundamento de relações interpessoais entre alunos de turismo;
- (3). Pesquisa de recursos turísticos e organização de itinerários para acolhimento de grupos de visitantes nacionais e estrangeiros (acolhimento de visitas de escolas parceiras e outros grupos promovidos pela escola junto dos seus parceiros);
- (4). Realização de Questionários de “Cliente-Mistério” – observação direta e contacto com agentes económicos locais (Portugal e estrangeiro);
- Análise crítica sobre a “Qualidade dos serviços de informação turística” – postos de turismo, estruturas museológicas, unidades de alojamento, entre outros;
- (5). Visitas técnicas (Portugal e estrangeiro), desenvolvidas com o apoio dos parceiros de projeto;

- (6). **Análise de plantas urbanas por observação por via aérea** (utilizando as viagens de avião nas deslocações ao estrangeiro).

Exemplos de *keyfacts* de avaliação dos projetos

Na Tabela 3 apresentam-se alguns *keyfacts* que foram utilizados para avaliar o Projeto “Meeting Point | Tourisme Rendez-Vous” (vigência: 2018-2020).

Tabela 3. *Keyfacts* de avaliação do Projeto “Meeting Point | Tourisme Rendez-Vous” (vigência: 2018-2020)

N.º de disciplinas 1.º ano (2018-19)	11
N.º de disciplinas envolvidas no projeto	9 (82%)
N.º total de módulos 1.º ano	38
Módulos envolvidos no Projeto Integrador	15 (39,4% do plano curricular para o 1.º ano)
N.º de Professores envolvidos	9 (82% do Conselho de Turma)
Taxa de Sucesso no módulo	Entre 87% e 100%
Módulos com 100% de taxa de sucesso	12

Conclusão

A perspetiva com que analisamos cada projeto é sempre de melhoria contínua, e este não é exceção. A equipa de projeto considera que os objetivos principais inicialmente definidos foram atingidos com sucesso e que o impacto desta metodologia de trabalho nos alunos e nos seus percursos individuais de aprendizagem e desenvolvimento pessoal é muito relevante.

Amiúde verificamos que esta se revela igualmente uma estratégia importante quer na diferenciação pedagógica, quer numa escola que se deseja mais inclusiva com práticas

de formação direcionadas para resultados de aprendizagem e para o desenvolvimento das competências técnicas e sociais dos nossos jovens, em estreita articulação curricular e fomentando o trabalho colaborativo entre docentes e alunos.

Como se apresenta na Tabela 3, a taxa de sucesso escolar dos participantes, nos módulos envolvidos na realização dos projetos, foi muito elevada. Os testemunhos dos alunos, a seguir transcritos, evidenciam que os impactos mais valorizados foram a aquisição e desenvolvimento das competências comunicacionais, relacionais, sociais e emocionais (essenciais para os cidadãos na atual sociedade Indústria 4.0), além das competências técnicas e científicas; por isso, consideramos que os objetivos iniciais foram largamente atingidos.

Palavra aos alunos

“Hoje em dia o turismo é a atividade de serviços mais importante à escala global, tornando-se assim um fenómeno a nível mundial, sendo assim visto como um impulsionador do desenvolvimento económico, social e político de muitas regiões.

Segundo a OMT, a indústria turística é a que mais se tem desenvolvido mundialmente, tornando-se assim um importante serviço para a criação de emprego contribuindo para o desenvolvimento da economia de um país.

Relativamente ao nosso projeto, destacamos pela positiva a facilidade no acesso à informação apresentada e as aprendizagens retiradas através da investigação e contacto direto em culturas diferentes da nossa.

A nossa escolha recai sobre esse elemento, uma vez que consideramos que todo o técnico de turismo deve ter a oportunidade de contactar diretamente com culturas diversificadas, na medida em que esta é a melhor forma de crescermos enquanto cidadãos e profissionais da área.

Outro aspeto relevante prende-se com a oportunidade de termos desenvolvido um dossiê de projeto, em dinâmica de grupo, que nos deu a oportunidade de, num só documento,

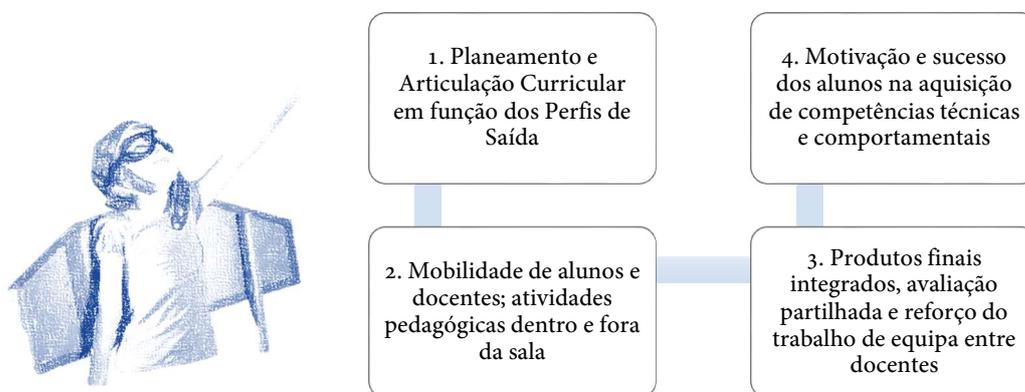
reunir diversas informações e tarefas relativas ao trabalho de um técnico profissional do turismo.

Escrever é uma tarefa árdua, que exige treino, rigor e riqueza de vocabulário, para que o texto final não seja de cópia integral dos documentos consultados. O trabalho final resulta de uma pesquisa séria e transdisciplinar, que exigiu análise, reflexão e síntese. A consulta de diversos sites e leitura dos mesmos foi de extrema importância para aumentar o nosso conhecimento relativamente aos diversos recursos turísticos disponíveis na região Oeste.” (Excerto da conclusão do Relatório final de projeto do grupo constituído por Madalena, Lara e Bruna, alunas da Turma T7, do Curso Profissional Técnico de Turismo (1.º ano | 10ºAno).

Face à riqueza dos produtos finais obtidos e ao processo de colaboração entre alunos e professores, consideramos que esta metodologia de trabalho deve ser recomendada a todas as escolas com ensino profissional, na medida em que reforça a inovação pedagógica, especialmente a que se prende com uma gestão flexível e personalizada do currículo modular.

Em síntese, na Figura 3 apresentam-se as etapas da metodologia de trabalho de projeto usada e avaliada na ESCO.

Figura 3. Esquema-síntese da metodologia de trabalho de projeto e suas mais-valias | Marta G. Matos



Agradecimentos

A todos os professores, colaboradores e parceiros internacionais da ESCO que tornaram possível a operacionalização deste projeto e, sobretudo, a todos os alunos e suas famílias, que, desde o primeiro momento, apoiaram as práticas pedagógicas que iam sendo propostas para a aquisição das competências pessoais, sociais e técnicas inerentes ao Perfil Profissional de Técnico de Turismo e canalizaram as suas energias e recursos em prol de um modelo de ensino mais inclusivo, mais participado e mais humanista, acreditando, tal como nós, que as oportunidades de aprendizagem se criam dentro e fora dos muros da escola.

A todos, bem hajam!

Sobre a ESCO ...

A ESCO – Escola de Serviços e Comércio do Oeste (www.sefo.pt) é uma Escola Profissional sediada em Torres Vedras, que iniciou a sua atividade em 1992. Tem como entidade proprietária a SEFO – Sociedade de Educação e Formação do Oeste Lda., sendo os seus sócios a ACIRO (Associação Comercial, Industrial e de Serviços da Região Oeste), a ADRO (Agência para o Desenvolvimento Regional do Oeste), a AERLIS (Associação Empresarial da Região de Lisboa), a Câmara Municipal de Torres Vedras e o Turismo Centro de Portugal. A SEFO é uma empresa certificada, pela Normal NP EN ISSO 9001/2015, do Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ).

As áreas de formação com maior destaque na escola são: Comunicação, Comércio, Administração, Informática, Tecnologias da Saúde, Serviços de Apoio Social, Desporto, Hotelaria e Turismo, contando este ano letivo com cerca de 420 alunos (capacidade máxima) distribuídos por 18 turmas.

Referências bibliográficas

- ANQEP (2018). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos: Currículo do Ensino Secundário – Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados* (2018). Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>. [consultado em 16 de março de 2020].
- Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional (pp. 316_325). In CNE, *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Autor. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf. [consultado em 16 de março de 2020].
- Azevedo, J. (2020). *Os quatro “segredos” do ensino profissional*. Porto: Porto Editora Educare.pt. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=159086&langid=1> [consultado em 16 de março de 2020].
- Boterf, G. L. (2005). *Construire les compétences individuelles et collectives : Les réponses à 80 questions*. Paris. Éditions D’Organisation. (Tradução: Construir as competências individuais e coletivas resposta a 80 questões. Tradutora Maria Dolores Garrido). Porto: Edições Asa.
- CNE (2018). *Parecer n.º 11/2018 sobre o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira Martins, G. d’, et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.5603>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a Educar. Nuevos desafíos para a formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2) 37-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180781>
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Schleicher, A. (2016). *As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI*. *Expresso*, 30 de abril.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Amazon: Le Pommier.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.

ANEXOS

Anexo 1 | Documento de Planificação Interdisciplinar

(Exemplo – Projeto “Meeting Point | Tourisme Rendez-vous” 2018/19 | 1.º ano do ciclo de formação)

DISCIPLINA MÓDULO UFC	PROFESSOR	N.º DE HORAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
GEO 02	Filipe Vicente	2 horas (sala)	O clima de Portugal Continental	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar informação meteorológica e climática <i>online</i>; • Reconhecer a importância da valorização económica do clima. 	Construção de um mapa climático de Portugal Continental, dividido em regiões.	15%
GEO 03		2 horas (sala)	A gestão dos recursos hídricos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer alguns dos impactos da atividade turística 	Análise do mapa hidrográfico de Portugal Continental.	20%

				nas águas superficiais e subterrâneas.	Seleção de elementos hidrográficos de referência na região Oeste.	
HCA 03	Patrícia Dias	3 horas (sala)	A arte, a cultura e as expressões artísticas no tempo e no espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do património para a apazibilidade dos destinos turísticos; • Conhecer e valorizar os recursos turísticos de cariz histórico-monumental. 	Trabalho escrito sobre o património histórico, patrimonial e cultural com contribuição para os guiões das visitas guiadas.	20%
HCA 04		3 horas (sala)				20%
ING 02	Carla Tourita	8 horas (sala + visita)	Um mundo de muitas línguas	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir e comunicar em inglês a nível do utilizador independente; • Adequar vocabulário ao contexto pretendido. 	Elaboração dos guiões de apoio às visitas em língua inglesa; Material promocional em língua inglesa; Apoio à tradução de conteúdos de pesquisa de recursos turísticos para língua inglesa; Tradução dos guiões Skype.	25%
ING 03		5 horas (referência – sala) <i>[apoio dado em contínuo sempre que solicitado]</i>	O mundo tecnológico			10%

COM. FRANCÊS 02	Ana Dulce Sobral	10 horas (sala + visita) <i>[apoio dado em contínuo sempre que solicitado]</i>	As profissões do Turismo	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir e comunicar em francês a nível do utilizador independente; • Refletir sobre o perfil do profissional de Turismo; • Adequar vocabulário ao contexto pretendido. 	Elaboração dos guiões de apoio às visitas em língua francesa; Material promocional em língua francesa; Apoio à tradução de conteúdos de pesquisa de recursos turísticos para língua francesa;	30%
INT 02	Paula Bizarro	8 horas	A comunicação e a construção do indivíduo; A integração no espaço europeu; Cultura global ou globalização de culturas?	<ul style="list-style-type: none"> • Realçar a importância da comunicação na construção do indivíduo; • Identificar aspetos da presença da União Europeia no quotidiano da região e do país; • Localizar os Estados-membros na União Europeia; • Reconhecer a diversidade geográfica dos países da União Europeia. 	Elaboração de guiões para atividades Skype (perguntas sobre vários temas de cultura holandesa).	25%

DISCIPLINA MÓDULO UFCO	PROFESSOR	N.º DE HORAS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
TIC 02	Gaspar Mendes	4 horas	Processamento de texto: Word	<ul style="list-style-type: none"> Especificar as principais características do processador de texto; Aplicar efeitos de formatação ao texto de um documento. 	Apoio à formatação do relatório de projeto final.	15%
TCAT 03	Marta Matos	15 horas (sala + visita)	Atendimento e Comunicação Técnicas para falar em público. A indumentária como parte da paralinguagem.	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir as diversas situações e atuações dirigidas ao atendimento, posturas e ambientes; Reconhecer a importância da apresentação visual em ocasiões formais e informais como veículo de comunicação social. 	Visita SCALDA (Ericeira, Santa Cruz e Peniche). Elaboração de Guiões de Visita Guiada (suporte escrito e aplicação oral).	35% (escrito) 30% (oral)

TCAT 04	Marta Matos	10 horas (sala + visita)	Conceito de Relações Públicas O profissional de relações públicas: finalidades e funções.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o papel e o serviço de relações públicas no desenvolvimento e consolidação das organizações; • Utilizar conhecimentos acerca do perfil, funções e áreas de atuação de um “relações públicas”. 	<p>Visita Deuil-la-Barre (Óbidos) – Acompanhamento do grupo de visitantes franceses; Apresentação da escola e do Curso; Atividade de conhecimento interpessoal: “Les Lieux et les Gens”.</p>	<p>25% (escrito)</p> <p>25% (oral)</p>
TIAT 02	Filipa Vieira	10 horas (sala)	Procura e Motivações Turísticas Determinantes da procura turística: As motivações e a sua influência na procura turística.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre necessidades humanas e motivações para o turismo; • Compreender os impactos da “experiência turística” do indivíduo na estruturação das motivações pessoais e sociais do turismo. 	<p>Pesquisa de recursos nos destinos pré-selecionados para o programa de visita. Preparação de uma atividade de “Icebreaker” (Quebra-gelo). Seleção de atividades para incluir</p>	<p>40%</p>
TIAT 03	Filipa Vieira	10 horas (sala)	Organização do Acolhimento Turístico A política de acolhimento no	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do acolhimento no âmbito da atividade turística; 	<p>no programa de visita.</p>	<p>40%</p>

			contexto da atividade turística.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os fatores que influenciam e diferenciam a qualidade no acolhimento turístico. 		
OTET 02	João Malaquias	4 horas	Organização da Indústria Turística As organizações do Turismo.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o turismo enquanto sistema composto por subsistemas; O sistema económico, social e político-legal. 	O papel da OMT. Contextualização do Turismo enquanto “Indústria da Paz”.	25%
OTET 12	Marta Matos	11 horas (sala + visita)	Marketing Territorial e Empresarial O Marketing Operacional – Política de Comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer conceitos de marketing territorial estratégico e marketing operacional. 	Elaboração de materiais promocionais (folheto tríptico) de apoio aos visitantes, com o programa, informações de destino e atividades a desenvolver.	35%
TOTAL	15 MÓDULOS	105 Horas				

Anexo 2. | Enunciado | Estrutura de Relatório Final de Projeto

(Exemplo – Projeto “Meeting Point | Tourisme Rendez-vous” 2018/19 | 1.º ano do ciclo de formação)

Nota: os aspetos de formatação geral de documento seguem a estrutura PAP.

- Capa
- Índice
- Introdução

1. O Turismo enquanto atividade multicultural e o seu contributo como “Indústria da Paz”

1.1. A Organização Mundial do Turismo (OMT) e os seus objetivos

1.2. O projeto “Meeting Point | Tourisme Rendez-vous” (*explicar o conceito, os grandes objetivos, porque se enquadra neste tema da “Indústria da Paz”, da tolerância, da multiculturalidade...*)

1.3. Guiões para contactos via Skype com alunos estrangeiros (*temas apresentados na Disciplina de Integração*)

2. Visitas técnicas e itinerários turísticos

2.1. Visita técnica Grupo SCALDA – Middelburg (Holanda)

2.1.1. Apresentação sumária da atividade, identificação do(s) visitante(s) (a quem se destina (público-alvo)) e explicação da designação temática da mesma (*Ex.: “Oeste – Terra de Vinhas e de Mar”*)

2.1.2. O clima em Portugal e a importância da preservação dos ecossistemas do litoral

2.1.3. Identificação e caracterização dos principais recursos turísticos a visitar na região selecionada (*pesquisa e análise de informação sobre recursos naturais e patrimoniais existentes*)

2.1.3.1. Torres Vedras (“Onde Ficar?” | “Onde Comer?” | “O que Fazer?”)

2.1.3.2. Santa Cruz (“Onde Ficar?” | “Onde Comer?” | “O que Fazer?”)

2.1.3.3. Ericeira e Mafra (“Onde Ficar?” | “Onde Comer?” | “O que Fazer?”)

2.1.3.4. Peniche (“Onde Ficar?” | “Onde Comer?” | “O que Fazer?”)

2.1.4. Organização do Itinerário | Programa (*por dias e com tempos*)

Dia 1 – 18.03.2019	Dia 2 – 19.03.2019
09:00 – <i>Meeting point</i> na ESCO	09:00 – <i>Meeting point</i> no Centro de Torres Vedras
00:00 – etc.	00:00 – etc.
00:00 – Almoço livre	
Etc.	

2.1.5. Construção de guiões de visita guiada aos principais recursos selecionados

Colocar os guiões de cada um dos alunos nas suas tarefas – Ex.:

*Guião 1 – Guia de Autocarro: Dicas sobre “O que Fazer? Onde Comer?”
(Centro de Peniche)*

– Bom dia, o meu nome é XXX e estou aqui para vos falar um pouco sobre o nosso próximo destino que é o centro da cidade de Peniche. Neste local poderemos encontrar...

Guião 2 – etc.

2.1.6. Desenvolvimento de material promocional de apoio (folheto tríptico)

2.2. Visita Técnica Grupo Deuil la Barre (França)

2.2.1. Apresentação sumária da atividade, identificação do(s) visitante(s) (a quem se destina (público-alvo)) e explicação da designação temática da mesma: “Les lieux et les gens” (“Os lugares e as gentes”).

2.2.2. Apresentação do programa de atividades

Em tabela, apresentar o programa

2.2.3. Guiões de apoio às visitas

Colocar os guiões de cada um dos alunos nas suas tarefas – Ex.:

Guião 1 – Apresentação do curso técnico de turismo na sala de reuniões dos escritórios do Turismo do Centro (Óbidos)

- **Conclusão** (incluindo autoavaliação qualitativa)
- **Referências bibliográficas** (normas APA)
- **Anexos**
 - **Anexo 1** – Recursos em idioma inglês [pontos 1.1., 1.2., 1.3., 2.1.1., 2.1.4., 2.1.5., 2.1.6., 2.2. (todo)]
 - **Anexo 2** – Recursos em idioma francês [pontos 1.1., 1.2., 1.3., 2.1.1., 2.1.4., 2.1.5., 2.1.6., 2.2. (todo)]
 - **Anexo 3** – Outros recursos

Anexo 3 | Monitorização intermédia de Resultados

*(Exemplo – Análise SWOT da Visita Técnica – Grupo Escola SCALDA (18-19.03.19) |
Atividade pedagógica desenvolvida em idioma inglês)*

Pontos Fortes	Pontos Fracos Aspetos de Melhoria
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolvimento das competências de comunicação oral em língua inglesa;• Desempenho de tarefas muito próximas do contexto real do Curso Técnico de Turismo;• Desenvolvimento de competências de relação e de autoconfiança;• Adequação das atividades propostas ao perfil do público-alvo;• Rigor no cumprimento dos horários propostos.	<ul style="list-style-type: none">• Localização no período escolar (acumulação de compromissos escolares);• Atividade via Skype de conhecimento prévio tardia;• Curta duração da visita (2 dias).
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none">• Possibilidade de aprofundar protocolos de colaboração com outras escolas do espaço europeu;• Existência de apoios financeiros para projetos de intercâmbio intercultural;• Aposta, em termos de estratégia nacional da Educação, no estímulo de projetos que apelem às competências de “Cidadania e Desenvolvimento”.	<ul style="list-style-type: none">• Inexistência de recursos financeiros disponíveis por parte das instituições envolvidas e/ou das famílias.

Observações:

(Alunos em tarefa)



Anexo 4 | Monitorização final de Resultados: sucesso na aquisição de aprendizagens

(Exemplo – Projeto “Meeting Point | Tourisme Rendez-vous” 2018-19 | 1.º ano do ciclo de formação)

DISCIPLINA MÓDULO UFCD	PROFESSOR	N.º DE HORAS (ref.)	PONDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO	SUCESSO NO MÓDULO
I. Área sociocultural e científica				
GEO 02	<i>Filipe Vicente</i>	2 horas	15%	23 alunos (100%)
GEO 03		2 horas	20%	23 alunos (100%)
HCA 03	<i>Patrícia Dias</i>	3 horas	20%	20 alunos (87%)
HCA 04		3 horas	20%	21 alunos (91%)
ING 02	<i>Carla Tourita</i>	8 horas	25%	23 alunos (100%)
ING 03		5 horas	10%	23 alunos (100%)
COM. FRANCÊS 02	<i>Dulce Sobral</i>	10 horas	30%	23 alunos (100%)
INT 02	<i>Paula Bizarro</i>	8 horas	25%	23 alunos (100%)
TIC 02	<i>Gaspar Mendes</i>	4 horas	15%	23 alunos (100%)

DISCIPLINA MÓDULO UFCD	PROFESSOR	N.º DE HORAS (ref.)	PONDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO	SUCESSO NO MÓDULO
I. Área tecnológica				
TCAT 03	<i>Marta G.</i>	15 horas	65%	22 alunos (96%)
TCAT 04	<i>Matos</i>	10 horas	50%	23 alunos (100%)
TIAT 02	<i>Filipa Vieira</i>	10 horas	40%	23 alunos (100%)
TIAT 03		10 horas	40%	23 alunos (100%)
OTET 02	<i>João Malaquias</i>	4 horas	25%	23 alunos (100%)
OTET 12	<i>Marta G. Matos</i>	11 horas	35%	23 alunos (100%)

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO