

digital

PROFESSORES E ESCOLA

CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E AÇÃO

JOAQUIM MACHADO · JOSÉ MATIAS ALVES

[organização]



PORTO



PROFESSORES E ESCOLAS –Conhecimento, formação e ação
JOAQUIM MACHADO E JOSÉ MATIAS ALVES [ORGANIZAÇÃO]

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

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

Data da edição · outubro de 2016
Tipografia da capa · Prelo Slab / Prelo
ISBN · 978-989-8835-12-3

<i>Introdução</i>	· 04 ·
<i>1. Políticas educativas e governação das escolas</i> Luís Miguel Carvalho	· 08 ·
<i>2. Escola e sala de aula: A liderança dos professores</i> Maria Assunção Flores	· 31 ·
<i>3. Formação e ação docente:</i> <i>Desenvolvendo competências profissionais</i> Elza Mesquita	· 55 ·
<i>4. (In)disciplina e formação docente</i> Cristina Palmeirão	· 77 ·
<i>5. Observação de aulas e formação entre pares</i> Eugénia Siva	· 86 ·
<i>6. Os professores e a gestão da mudança educativa:</i> <i>Implicações de uma proposta de supervisão entre pares</i> Joaquim Machado	· 97 ·
<i>7. Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens:</i> <i>da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação</i> Ilídia Cabral	· 112 ·
<i>8. Matemática multimédia interativa</i> Salvador Vidal Raméntol	· 124 ·
<i>9. Mais Ciência:</i> <i>Monitorização e registos de um projeto de desenvolvimento</i> Angelina Pimenta	· 136 ·
<i>10. Práticas curriculares de professores em escolas curricularmente</i> <i>inteligentes: Uma experiência de consultoria</i> Fátima Braga	· 144 ·
<i>11. Ousar ensaiar:</i> <i>O que acontece quando se associam diretores de turma</i> Paulo Gil e Joaquim Machado	· 157 ·
<i>12. Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos</i> Zita Esteves, João Formosinho e Joaquim Machado	· 171 ·

Introdução

O livro tem como fio condutor a ação docente na sua relação com os níveis (macro, meso e micro) em que ela se desenvolve, com a formação profissional que visa dar resposta às distintas demandas da educação escolar, com práticas de ensino e com modos de organização do trabalho docente.

O livro integra doze textos de diferentes autores com vinculações institucionais diferentes e diversas (a universidade e a escola) e aborda as problemáticas da governação das escolas, dos professores, da sua formação inicial e continuada para o desenvolvimento de competências profissionais e das práticas de gestão pedagógica e curricular.

No primeiro capítulo, Luís Miguel Carvalho perpassa pelas intervenções estatais em matéria de **governação das escolas** e deslinda as tensões estruturantes dos processos contemporâneos de regulação da educação, assinalando a diferenciação, a contratualização e a exposição como manifestações da Nova Gestão Pública, bem como a evolução da tendência centralizadora e os novos rumos da governação da escola num quadro de regulação transnacional no campo das **políticas educativas**.

Entretanto, a retórica política enfatiza a relação direta entre a ação das lideranças escolares e a eficácia da introdução de inovações nas escolas que, muito frequentemente, são interpretadas pelos professores como ocasionadoras mais de sobrecarga de trabalho docente do que de interação profissionalmente valorizadora. No segundo capítulo, Assunção Flores destaca a ação dos **professores líderes na escola e na sala de aula**, dando conta dos resultados de um estudo por ela coordenado que, alicerçando-se numa conceção abrangente de liderança, não se detém apenas no exercício de cargos e funções formais e realça a liderança docente da aprendizagem na sala de aula e de empreendimento de mudanças de prática, com papel preponderante na construção partilhada de conhecimento profissional e no desenvolvimento organizacional.

Tomamos neste livro a conceção de formação como promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, sabendo que estes saberes “são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações

e afectos, valores e normas” e “constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais” (Formosinho, 2009:9).

No terceiro capítulo, Elza Mesquita debruça-se sobre as **competências profissionais** a desenvolver no âmbito da formação inicial de professores, identifica dimensões do conceito e modelos de competência, caracteriza o **conhecimento prático** da profissão docente e problematiza a **aprendizagem na ação**.

A formação inicial é um marco importante na aprendizagem dos saberes profissionais para a ação docente. Mas não é exclusivo. Essa aprendizagem também se faz através da socialização, enquanto aluno em interação com professores e observando o seu desempenho e, no caso da formação inicial de professores, pondo em confronto a sua prática docente e as suas propostas pedagógicas. Contudo, “a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (Formosinho, 2009:10).

No quarto capítulo, Cristina Palmeirão centra-se na ação docente em situação de aula, enfatiza a relação pedagógica como base de um **clima escolar positivo** e deduz princípios e modelos para prevenir e reduzir as situações de **indisciplina**, acentuando a importância de processos de aprendizagem em ação.

No quinto capítulo, Eugénia Silva relata um projeto de **observação de aulas e formação entre pares**, realçando dinâmicas potenciadoras de identidade profissional, convivialidade e partilha com base na interação reflexiva.

No sexto capítulo, Joaquim Machado distingue lógicas de ação no âmbito de processos de **mudança educativa**, assinala a tendência atual para neles privilegiar dinâmicas de empoderamento dos atores escolares e explicita as racionalidades que emergem na escola a propósito da proposta de **supervisão entre pares**, onde se jogam os planos da horizontalidade e da verticalização.

A educação escolar comporta atualmente um conjunto alargado de desafios que derivam do desígnio de garantir a todos e a cada um as aprendizagens curriculares. Este desígnio comporta a promoção da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso na escola, o que obriga a organizar uma escola de qualidade, onde se garanta a participação de todos os agentes educativos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos e suas famílias, ao mesmo tempo que se aprofunda a inclusão da escola no meio social local, com recurso a parcerias, projetos e redes (Barroso, 1998:7).

No sétimo capítulo, Ilídia Cabral mostra como o modelo de organização pedagógica e curricular é um dos factores essenciais de (des)adaptação da escola a estes desafios de uma “Educação de todos, para todos e com todos” (Barroso, 1998) e à **gramática escolar** vigente contrapõe estratégias de **ensino** e **avaliação** que se desloquem de uma **pedagogia da uniformidade** para uma **pedagogia da diferenciação**, condição essencial para **melhorar** a qualidade das **aprendizagens**.

Os novos desafios que hoje se colocam à escola exigem que se passe igualmente de uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia, o que pressupõe o apoderamento dos professores e o aprofundamento dos modos de desenvolvimento das práticas de ensino, onde se incluem as metodologias ativas e experimentais.

No oitavo capítulo, Salvador Vidal Raméntol evidencia a forte ligação da **matemática** à vida, a importância de um **ensino competencial** na formação inicial de professores, centrando-se depois na panóplia de atividades e de dinâmicas interdisciplinares que nas escolas podem contribuir para promover e **motivar a aprendizagem** desta disciplina.

No nono capítulo, Angelina Pimenta dá conta de um projeto de desenvolvimento de **atividades experimentais**, realçando a importância da **monitorização** e dos **registos** para suporte da reflexão entre pares e aprofundamento da aprendizagem colaborativa em contexto de trabalho profissional.

No décimo capítulo, Fátima Braga dá conta de um projeto de articulação entre escola e universidade que assenta nas práticas curriculares dos professores, trabalha os seus esquemas de perceção, de avaliação, de pensamento e de ação e visa a transformação da escola em “organização curricularmente inteligente” (Leite, 2003).

Os novos desafios que se colocam hoje à escola exigem também que se aprofunde o trabalho em colaboração dos professores, grupo profissional socializado num padrão de trabalho predominantemente celularizado e isolado, e se repense a organização pedagógica da escola e as suas estruturas de gestão pedagógica intermédia.

No décimo primeiro, Paulo Gil e Joaquim Machado dão conta da iniciativa de alguns diretores de turma de uma escola que optaram por se “associarem” em “turmas contíguas” (Formosinho & Machado, 2014) para como grupo planearem, desenvolverem e avaliarem o trabalho de orientação educativa dos alunos, de articulação do trabalho realizado pelos diversos professores das turmas que “dirigem” e de articulação com os encarregados de educação.

Outras escolas optam por um projeto mais abrangente de reestruturação pedagógica, inspirando-se no modelo de Equipas Educativas (Formosinho & Machado, 2009; Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Zita Esteves, João Formosinho e Joaquim Machado estudam uma escola que criou a estrutura de Coordenação de Ano, identificam algumas razões que justificam tal decisão, o modo de reorganização interna, a importância acrescida da gestão e da liderança pedagógica, o aprofundamento da colegialidade docente e o desenvolvimento de uma liderança partilhada, quer pela direção da escola e os coordenadores de ano, quer por estes e pelos professores no seio de cada equipa.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J.; Alves, J. M. & Verdasca, J. (org.) (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Políticas educativas e governação das escolas

Luís Miguel Carvalho¹

Introdução

Quando observamos as intervenções governamentais sobre o campo educativo ao longo da última quinzena de anos, em Portugal, damos conta da existência de um leque variado e por vezes contraditório de medidas políticas incidindo sobre condições, processos e práticas de governo das escolas. Trata-se de medidas muito variadas no seu alcance: das mudanças nos modelos de administração e gestão à introdução de novas modalidades de relação entre a administração central, as escolas e as autarquias; das mudanças na estrutura das organizações escolares à expansão e consolidação de programas que combinam o escrutínio e o apoio às atividades das escolas. Trata-se, ainda, de intervenções conduzidas com recurso a muito variados “instrumentos das políticas públicas” (ver Lascoumes e Le Galès, 2007), nos quais se incluem os mais convencionais, como a legislação, e outros que se tornaram mais presentes nas últimas décadas, como o projeto, o contrato, as boas práticas e a avaliação.

Neste texto, proponho um mapeamento de tais intervenções estatais sobre a ‘governação da escola’ ocorridas em Portugal nas últimas décadas, de modo a desenvolver uma reflexão sobre os modos como se vem processando a produção e a aplicação das regras que orientam, coordenam e exercem controlo sobre a ação no sistema educativo; dito de outro modo, sobre os processos de “regulação da educação”, que envolvem múltiplas fontes, níveis e atores e múltiplas modalidades de concretização (Barroso, 2005, 2006). Assim, de modo a dar uma visão de conjunto a estas intervenções, por vezes contraditórias e sujeitas a inflexões ao longo do tempo, procurarei mostrar que as une um movimento mais amplo e profundo de mudanças no âmbito da governação das escolas. Um movimento que eu associo a um denominador comum - o das reformas do Estado conduzidas sob o impulso da Nova Gestão Pública (doravante, NGP). Mostrarei, depois que a NGP tem tido manifestações diversas nos contextos nacionais e tomarei essa variabilidade como um analisador de importantes alterações em curso nos processos de regulação da educação, mormente da emergência de novos modos de regulação e a intensificação da regulação transnacional.

¹ Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

De modo a desenvolver este argumento, na primeira parte do texto porei em destaque três tendências de mudança na ‘governança da escola’ promovidas pelo Estado e sua administração central, em Portugal – a saber, diferenciação de uma ocupação especializada (diretor de agrupamento), contratualização entre níveis da administração, exposição (e escrutínio) das práticas de governança da escola –, identificando as medidas de política pública que associe a cada uma, e darei conta da inscrição destas tendências no quadro da difusão transnacional das doutrinas e dos instrumentos da NGP.

Na segunda parte do texto equacionarei os modos como problematizações e preconizações associáveis a NGP vem sendo recebidas e interpretadas a nível nacional como analisadores das continuidades, das mudanças e tensões nos processos de regulação. Deter-me-ei, inicialmente, na identificação de razões explicativas da existência de modos de concretização diferenciados da NGP nos contextos nacionais. E avançarei, depois, duas linhas interpretativas sobre o caso português: focando os efeitos de fatores culturais e políticos associáveis à longa duração histórica do sistema educativo português sobre a receção e interpretação dada a doutrinas e instrumentos da NGP; dando relevo à complexidade acrescida dos processos de regulação, resultante da coexistência de modalidades de regulação tradicionais com outras impulsionadas pela NGP.

Na terceira parte do texto abordarei matérias relacionadas com a reconfiguração dos processos de regulação transnacional, que poderá estar ocorrendo através de intervenções diretas das OI’s sobre a ‘governança das escolas’, ou seja, de intervenções sem a mediação das autoridades nacionais. Concretamente, darei notícia e farei um breve apontamento analítico sobre uma nova ferramenta – o ‘PISA-based Test for Schools’ – desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) no âmbito de uma estratégia de alargamento da sua influência nas políticas educativas através Programme for International Student Assessment (PISA).

As reflexões que ao longo deste texto desenvolvo são feitas em dívida com as principais ideias que vêm marcando a evolução do estudo das políticas educativas pelo grupo de Política Educativa e Administração Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ver Barroso, 2006, Barroso et al., 2007). Sintetizo-as, seguidamente, associando-as a duas escolhas fundamentais, sinalizando rudimentarmente o quadro conceptual que suporta o presente texto (ver Carvalho, 2015): a vocação analítica e crítica que procuramos dar aos nossos estudos, o que faz com que as reflexões aqui desenvolvidas se afastem de preocupações de tipo normativo ou avaliativo sobre as mudanças na governança da escola e se concentrem na interpretação de fenómenos e na releitura das políticas; a preferência por uma

análise das políticas públicas conduzida sob o prisma da sociologia da ação pública, razão pela qual a minha reflexão considera as intervenções da autoridade pública como parte integrante de processos mais alargados de determinação do bem comum e dos modos como as atividades sociais devem ser coordenadas para o atingir, nos quais participam atores estatais e não estatais que agem em múltiplas escalas e níveis (locais, nacionais, regionais, internacionais), e se desenvolve em torno da problemática da regulação da educação.

1. As múltiplas intervenções sobre a ‘governança da escola’: três tendências, um ‘caldo comum’

Conforme referido, nos últimos quinze anos temos assistido à introdução de medidas políticas muito variadas que incidem sobre condições, processos e práticas de governo das escolas. Procurando dar-lhes um sentido de conjunto, parece-me possível agrupá-las em torno de três tendências de mudança na ‘governança da escola’ promovidas pelo Estado e sua administração central.² Identifico-as e caracterizo-as de um modo sucinto, procurando fixar os seus aspetos mais significativos.

A diferenciação da direção escolar como ocupação especializada

No primeiro caso, uso a expressão “diferenciação” para sinalizar o reforço do carácter singular da posição e da função do diretor (de agrupamento/escola não agrupada) no âmbito da estrutura maior da administração da educação. Vejo-a presente nas três intervenções da autoridade pública seguidamente expostas.

Desde logo, nas intervenções promotoras do reforço das competências dos diretores, ampliadoras das suas margens de liberdade de ação sobre os professores, e, paralelamente, nas intervenções favoráveis à sua qualificação associada a formação especializada, concretizada na exigência, para efeito de candidatura ao cargo, da obtenção de formação especializada em Administração Escolar ou Administração Educacional.

Está também presente nas intervenções associadas à expansão dos Agrupamentos de Escolas e à concomitante redução do número de “unidades de gestão”, gerando um conjunto bem mais reduzido de atores com responsabilidades de direção. Recorde-se que desde o início do século

² Não tenho a pretensão de ser exaustivo neste mapeamento. Certamente, outras tendências podem e devem ser consideradas: por exemplo, dando atenção às novas injunções e modos de controlo associáveis à centralidade adquirida pelas plataformas informáticas (e conseqüente gestão de grandes massas de dados) nas intervenções da administração estatal, conforme observado e analisado por Licínio C. Lima (2012).

se observou uma redução total de, aproximadamente, 4700 unidades orgânicas (CNE, 2014: 51-54), largamente concretizada entre 2001 e 2004, estando hoje os valores próximos das 800, 713 agrupamentos e 95 escolas não agrupadas (CNE, 2015: 25-27).

Finalmente, está presente na criação do Conselho de Escolas, criado em 2007 como órgão consultivo do Ministério da Educação sobre políticas para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, medida que ‘faz’ dos diretores atores e interlocutores singulares no âmbito da governação do sistema escolar (pelo menos, no plano simbólico, o que, de qualquer modo, não é de somenos).³

A contratualização das relações entre níveis da administração da educação

Esta segunda tendência engloba um conjunto de intervenções marcantes já assinaladas por João Formosinho e Joaquim Machado (2013), os quais, no seu ensaio de periodização das políticas públicas de educação após a democracia, atendendo sobretudo a produção legislativa sobre os regimes de gestão das escolas públicas, dão ao arco temporal 2004-2012 o título ‘governança por contrato com escolas e municípios’. A “viragem contratual”, seguindo a expressão oportunamente avançada por José Hipólito Lopes (2011: 99 e seg.), teve prolegómenos em meados da década de noventa na proposta do ‘Pacto Educativo’ como método para o estabelecimento de um compromisso social e político, garante da “continuidade das políticas” e simultaneamente da “concertação” e da “corresponsabilização” dos atores educativos, e uma expressão mais literal nos contratos de autonomia, desenvolvidos no quadro do que hoje podemos designar por políticas centradas na escola.⁴

Esta tendência tem expressão marcante em três desenvolvimentos: os observados no quadro dos processos de ‘contratualização da autonomia’ (após o primeiro sério impulso, dado em 2007 quando foram assinados 22 contratos, o seu número, em 2013, aproxima-se das duas dezenas) (ver CNE, 2014: 59);⁵ os postos em marcha no quadro da terceira e atual fase de implementação do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP3), no ano letivo de 2013/2014, determinando a elaboração de contratos-programa e condicionando a

³ Veja-se o estudo de Quaresma (2014), no qual se argumenta que a efetivação da medida ficou muito dependente da importância que cada Ministro da Educação lhe conferiu, assim como das “lógicas de ação” que foram emergindo ao longo do seu funcionamento.

⁴ Em todo o caso, teve outras expressões anteriores, nomeadamente em diversos programas nacionais, como o Programa de Educação para Todos (PEPT 2000) caracterizados por processos de contratualização após concurso (ver Formosinho, Fernandes e Machado, 2010: 33-34).

⁵ Recorde-se que até 2007 apenas se registou a assinatura de um contrato em 2004.

aprovação dos planos de melhoria à contratualização de metas gerais;⁶ os relativos às transferências de competências mediante contratualização entre a administração central e os municípios, que na década passada envolveram diferentes matérias (ver Pinhal, 2012, Formosinho e Machado, 2013) e cuja expressão mais recente ocorreu ao abrigo do Programa Aproximar.⁷

A exposição dos processos de governo das escolas

Relativamente à tendência para a exposição – e o escrutínio, poderá acrescentar-se – dos processos de governo das escolas, associa-as a intervenções ditas de monitorização e de avaliação, realizadas por estruturas na administração central sobre os processos e os resultados do trabalho dos órgãos de direção e gestão das escolas.

Entre estas têm tido maior relevo as intervenções associadas ao programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), conduzido desde 2006 sob responsabilidade da Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC), seguindo a atual designação da entidade, mormente na institucionalização de dimensões de avaliação da escola orientadas para a produção de informação e de juízos de valor sobre a organização e gestão da escola, especialmente sobre as lideranças e sobre a capacidade de autorregulação das escolas.

Mas é igualmente de notar a criação de dispositivos de seguimento das intervenções avaliativas, como os ‘planos de melhoria’ e a publicitação de resultados e planos. Aliás, esta solução adotada no segundo ciclo da AEE (iniciado em 2012) tem uma expressão similar no programa TEIP3, no âmbito do qual a elaboração de planos de melhoria surge associada a dispositivos de monitorização e avaliação geridos pelo exterior e a mecanismos de contratualização.

As tendências para a ‘diferenciação’, a ‘contratualização’ e a ‘exposição’ como manifestações da NGP

Estas três tendências são parte de uma mais ampla e global mutação nos mecanismos de governação das escolas e dos sistemas educativos nas nossas sociedades. Associa tal mudança

⁶ Metas relacionadas com o sucesso escolar na avaliação (externa e interna) do centro escolar, com a interrupção precoce do percurso escolar e com a indisciplina (vd. Despacho Normativo n.º 20/2012).

⁷ Sobre a autodesignada “descentralização, por via de delegação contratual, de competências na área da educação e formação”, dos serviços centrais do Estado para os municípios, aberta pelo referido programa, em 2013 e ao qual aderiram até Julho de 2015 quinze municípios, ver as análises recentes de Azevedo (2015), Barroso (2015) e Lima (2015).

à difusão transnacional da chamada NGP, cujas doutrinas e instrumentos circularam mundialmente em nome de uma modernização da administração e a favor da melhoria do serviço público (Barroso, 2015: 2) e se materializaram em políticas de reforma do Estado, da administração pública e das profissões que operam no seu seio.

A presença generalizada da NGP, em variados contextos nacionais e mesmo civilizacionais, nas políticas de reforma do Estado manifestou-se através de dimensões de mudança comuns. Seguindo de perto Christopher Hood (1995: 95-97), em análise realizada ainda no século transato, essas dimensões incluem: a fragmentação dos serviços públicos em unidades de gestão mais independentes; a introdução de maior competição entre organizações do sector público; a introdução de práticas de gestão do mundo empresarial; a disciplinação do uso de recursos; o reforço do poder e da responsabilização dos gestores de topo das organizações públicas; o recurso a mais explícitos e mensuráveis padrões de desempenho. Mais recentemente, Bezes et al. (2011: 295) agrupam as “preconizações” da NGP em torno de “cinco princípios de organização”:

la séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle et les fonctions opérationnelles de mise en œuvre et d'exécution; la fragmentation des bureaucraties verticales par création d'unités administratives autonomes (des agences), par décentralisation ou par *empowerment* de groupes d'usagers; le recours systématique aux mécanismes de marché (concurrence entre acteurs publics et avec le secteur privé, individualisation des incitations, externalisation de l'offre); la transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État; la mise en place d'une gestion par les résultats fondée sur la réalisation d'objectifs, la mesure et l'évaluation des performances et de nouvelles formes de contrôle dans le cadre de programmes de contractualisation.

No campo específico das políticas educativas a sua presença tem sido notada em várias intervenções, por exemplo: profissionalização dos diretores escolares; definição de indicadores de qualidade e de *benchmarks* sobre o êxito educativo; autonomia escolar e gestão-centrada na escola; publicação de resultados das escolas em provas standardizadas; subsídios públicos a escolas privadas; avaliação externa dos resultados; remuneração docente baseada em critérios de mérito/productividade, entre outros (Gunter e Fitzgerald, 2013, *apud* Verger e Normand, 2015). Não será difícil situar as tendências atrás referidas sobre a governação da escola nesta vaga de “políticas viajantes” (Ozga e Jones, 2006) associáveis à NGP. Mesmo assim, ponho de seguida em destaque algumas confluências.

Relativamente à tendência para a ‘diferenciação’, a imposição generalizada da direção unipessoal como solução única (DL 75/2008, DL 137/2012) para o governo das escolas, representa bem a preconização da NGP no sentido do reforço do poder e da responsabilização dos gestores de topo de organizações públicas. Num plano estrutural, observa-se o reforço da sua autoridade formal sobre os professores, através da ampliação das suas margens de liberdade na composição das principais estruturas de coordenação, na avaliação dos professores, no exercício de poder disciplinar, e do seu distanciamento hierárquico de estruturas colegiais (Lima, 2011a: 77, Lima, 2011b: 14-15). Num plano simbólico, observa-se a ativação da semântica da modernização e do “cânone gerencialista” (Clarke e Newman, 1997; Lima, 2011a, 2011b): o gestor é projetado como o líder necessário à eficácia organizacional, como o primeiro responsável e – concomitantemente – como o primeiro responsabilizável pela administração dos centros escolares.

Relativamente à tendência para ‘exposição’ da governação das escolas, recordar-se-á que em Portugal a avaliação externa das escolas – e com esta o estabelecimento, por parte da administração central, de práticas regulares de revelação e de formulação de juízos de valor sobre as práticas de gestão das escolas – instalou-se, ao longo da última década (ver e.g., Afonso e Costa, 2011a) e que no último ciclo de avaliação externa, iniciado em 2012, a tendência para a revelação (e para o escrutínio) das práticas de gestão foi reforçada por meio da obrigatoriedade do estabelecimento de ‘planos de melhoria’ e pela intenção de introdução de práticas de monitorização do seu cumprimento pela administração central, abrindo caminho ao desenvolvimento de ações de *follow-up* dos padrões de ação que as avaliações estabelecem. Trata-se, ademais, de uma modalidade que não se observa apenas no quadro da AEE, pois está presente no âmbito da versão atualmente em marcha do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, em nome da promoção nos centros educativos, procurando gerar, segundo o texto oficial, “uma maior reflexão sobre as práticas e o seu reajustamento sempre que necessário” (...) e “promovendo-se a alteração da forma de organização, clarificando papéis e distribuindo responsabilidades entre os diversos níveis de gestão, tornando-a mais eficaz e eficiente” (<http://www.dge.mec.pt/teip>).

Também a contratualização é uma modalidade de intervenção da autoridade pública que está “no coração” da NGP. No contexto de uma “generalização” da contratualização na administração pública na Europa, os contratos tornaram-se comuns sob diversas terminologias: “pactos educativos, parcerias educativas, participação voluntária em projetos da iniciativa da administrativa ou de outras entidades e contratos de autonomia com estabelecimentos de ensino” (Fernandes, 2010: 14; ver também Formosinho, Sousa Fernandes

e Machado, 2010; Lopes, 2011). Sucintamente, este tipo de dispositivos revelam a emergência de uma nova forma de regulação das relações de poder no interior da administração. Mudam-se princípios, transitando de uma lógica baseada no comando para uma lógica baseada no “acordo de vontades”; e introduz-se uma nova “procedimentação” nas relações entre os níveis da administração, incluindo compromissos sobre objetivos, calendários de ação e contribuições dos participantes, mas igualmente práticas de monitorização e de relatório (Lopes, 2011: 91-93).

2. A ‘governança da escola’ e as dinâmicas e tensões da regulação da educação

Apresentadas as principais tendências de mudanças na governança da escola que ‘integram’ as intervenções mais ou menos avulsas das últimas décadas e feita a sua inscrição numa vaga reformadora transnacional associada à NGP, importa olhar o modo como tais propostas de alteração nos sentidos e nos processos de governança da escola vêm sendo acolhidas e interpretadas a nível nacional, de modo a equacionar as continuidades, as mudanças, e as tensões que marcam os processos de regulação da educação no tempo contemporâneo.

Sobre esta matéria desenvolverei, ao longo desta secção do texto, as seguintes linhas interpretativas: (1) A manifestação destas tendências de mudança na governança das escolas associadas à NGP tem, não obstante a sua difusão generalizada, modos de concretização diferenciados – e tal variabilidade é fruto, tanto da génese da NGP quanto das especificidades culturais e políticas dos contextos que a reinterpretam; (2) no caso português, as concretizações e a trajetória de manifestações associáveis à NGP foram marcadas pela presença recorrente de intervenções centralizadoras, o que nos obriga a considerar a força dos princípios de regulação estabelecidos na longa duração histórica do Estado português como fator relevante para a compreensão da sua receção e interpretação; (3) apesar dessa dependência institucional, as intervenções da autoridade pública na governança da escola manifestaram-se através de modalidades diversas, originando a coexistência de modos burocráticos e pós-burocráticos de regulação – e esta copresença introduz maior complexidade na regulação e novas vivências da regulação tanto nas escolas como na própria administração central.

As manifestações diferenciadas da NGP e seus fatores explicativos

Parece claro hoje que as propostas da NGP foram adotadas de modo diverso, em abordagens de governo e em políticas públicas de educação bem diferenciadas. Uma interessante e

recente documentação desta variabilidade é dada por Toni Verger e Romuald Normand (2015) a partir da confrontação de análises relacionadas com contextos europeus e americanos.⁸ Entre muitas outras diferenças, os autores sinalizam: no âmbito da profissionalização e do reforço do poder dos diretores escolares, a diferença entre formulações favoráveis a estilos de direção hierárquicos e partilhados; no âmbito da definição dos padrões de qualidade dos sistemas educativos, a presença ou a ausência da equidade como condição de êxito dos sistemas; no âmbito da adoção de políticas de avaliação externa dos resultados escolares, a ênfase posta nas avaliações sumativas ou nas formativas, ou a adoção (ou não) de práticas de publicitação dos resultados atribuídos a cada escola nos exames; no quadro das políticas de autonomia escolar, a diferença entre orientações centradas ora na autonomia na gestão de recursos ora em matérias pedagógicas; no âmbito do reforço do papel das famílias na regulação da educação, o contraste entre intervenções preocupadas em 'dar voz' às famílias nos assuntos escolares e intervenções preocupadas em reforçar o exercício da 'livre escolha' (Verger e Normand, 2015: 617).

A variabilidade percebida na receção das propostas da NGP pode ser associada à relação entre dois fatores: o seu carácter compósito e sedimentar; a força das dinâmicas nacionais.

Por um lado, a NGP não é uma entidade homogénea ou "monolítica", como há muito escreveu Peter Hood (1995). Trata-se, antes, de um complexo de crenças e de instrumentos associadas à reforma do Estado e da sua administração. De facto, a NGP tem uma natureza "sedimentar", pois na sua história sobrepõem-se diversas variantes (Bezes, 2005: 26-37): a neoliberal, associada a políticas (ditas) de emagrecimento do Estado levadas a cabo pela nova direita; a participativa, que se constituiu em torno da necessidade de reforço da autonomia e de responsabilização das organizações do setor público; a variante que fez do "controlo da burocracia" pelo poder político sua principal bandeira; e finalmente a variante, mais recente, estabelecida em torno de uma visão "calculadora e contábil", desenvolvida a partir de mecanismos de controlo à distância, nos quais são centrais os de "produção e de tratamento de informação" e entre os quais se contam os dispositivos de vigilância sobre o desempenho, os indicadores e a comparação, o *benchmarking* e os standards de qualidade.

Ora esta variabilidade da NGP acontece, também, porque em cada contexto nacional as regras em circulação sobre o 'como fazer' a governação das escolas são adotadas por atores heterogéneos, dotados de distintos conhecimentos e recursos para agir, habitados por distintos interesses e crenças, e de acordo com as especificidades dos sistemas de significados

⁸ Concretamente, Argentina, Brasil, Catalunha, Chile, França, Inglaterra, Itália, Noruega e Québec.

e as relações de poder dos contextos em que intervêm. De fato, nos sistemas educativos são evidentes, pelo menos, duas formas de receção da NGP: a “neo-estatista”, assente na “consolidação da administração pública, deixando um lugar relativamente importante no Estado” nos processos de regulação; a “neoliberal”, orientada pelos propósitos de “emagrecimento do Estado, suas estruturas e campos de ação em benefício do sector privado e da concorrência” (Maroy et al., 2014: 2-3). Correlativamente, é possível falar da existência de duas modalidades distintas de manifestação da regulação pós-burocrática, a forma do “Estado-avaliador” e a forma do “Quase-mercado” (Maroy, 2009).⁹

As duas notas interpretativas seguintes versam os modos como a receção da NGP vem ocorrendo em Portugal.

Continuidades na regulação: a dependência da centralização

Quando lemos muitas das reflexões que em Portugal têm sido desenvolvidas sobre os princípios e as modalidades de intervenção do Estado no campo educativo, é possível notar a presença de um denominador comum: o carácter centralizador na governação e na administração da educação (e a crítica ao centralismo). A expressão “invariante estrutural”, usada por Licínio Lima (2011a: 43) para se referir ao “regime centralizado” da administração da educação sintetiza perfeitamente a sua natureza institucional e historicamente enraizada.¹⁰

Nas três tendências que referi atrás observe-se a presença dessa invariante estrutural. No âmbito das medidas que associo à “diferenciação” a sua ‘força’ é muito evidente tanto no caso do agrupamento das escolas, quanto no caso do reforço das competências dos diretores.

Relativamente ao agrupamento das escolas – e mesmo sendo claro que, numa fase mais recente de intensificação da sua criação, o desiderato da redução de custos (seja com serviços, seja com pessoas seja com infraestruturas), surgiu como justificação legitimadora maior (Azevedo, 2015) – em geral, o argumentário utilizado para a sua promoção em Portugal não diferiu daquele que acompanhou processos congéneres ocorridos noutros países nas últimas décadas. Esse argumentário transnacional teve em comum vários fatores pedagógicos, como a

⁹ Seguindo Maroy (2009): a primeira atuando, sobretudo, através da avaliação de processos e resultados e com recursos a mecanismos de incentivo/sanção sobre as escolas e/ou sobre os professores; a segunda opera, fundamentalmente, através da introdução de uma pressão concorrencial a partir da ação de famílias sobre as escolas e sobre os professores no sentido da melhoria dos serviços educativos que estes prestam.

¹⁰ É esse carácter institucional que faz perceber que os bloqueios ao desenvolvimento da autonomia ou da descentralização não sejam apenas associáveis a vontades de decisores políticos e agentes da administração, mas sejam expressões que habitam os universos sindicais e do associativismo, da comunicação social e da própria comunidade académica, como observa Abrantes (2013: 13).

coerência da provisão, a melhoria de condições de bem-estar e de resultados, mas teve igualmente em comum fatores relacionados com a administração dos sistemas educativos que expressam bem as preocupações da NGP – e cito alguns: “a partilha de materiais de recursos humanos”; “a promoção de processos de planeamento, da gestão e do financiamento descentralizados”; a melhoria da “governança e da prestação de contas”; a “facilitação da monitorização e da supervisão”; “reforço das interações entre escola e comunidade” (ver Giordano, 2008: 23-46)¹¹. Porém, tendo como referência as ‘experiências’ analisadas e comparadas em mais de uma dezena de países da Europa, Ásia e Oceânia, as concretizações dos processos de agrupamento foram muito variadas, em função de vários fatores: as designações; o carácter voluntário ou obrigatório da reunião; as dinâmicas de constituição, ora dirigidas centralmente ora dependentes de ‘escolhas’ locais; a existência (ou não) de novas estruturas comuns de administração e gestão; a formalização (ou não) de estruturas para a partilha de experiências ou para a partilha de recursos, tecnológicos e outros (ver Pont, Nusche e Moorman, 2008, Pont, Nusche e Hopkins, 2008)¹². Ora, relativamente a este fatores de variação, o caso português distingue-se por três razões: (a) a fixação, a intensificação e a prevalência, a partir de 2003, de uma modalidade de agrupamento - a vertical; (b) a preponderância dos processos *top-down* e do carácter impositivo das agregações; (c) a criação de uma estrutura única de gestão por cada agrupamento, configurando aquilo que Lima (2011a) designa por um novo escalão de uma administração “centralizada-desconcentrada”.

Neste cenário, as iniciativas tomadas no sentido do reforço das competências dos diretores não podem deixar de ser relacionadas com a distribuição de poderes entre o conjunto dos atores que participam na governação das escolas (cf. Lima, 2011b), porque o que ocorre é uma alteração da morfologia desse espaço político: as suas competências são reforçadas em detrimento da autonomia dos professores, das estruturas colegiais e de uma regulação de proximidade em cada estabelecimento de ensino; mas esse afastamento não é igualmente produzido relativamente à administração central, já que esta conserva o essencial da coordenação e do controlo em matérias fundamentais, tais como o currículo, a avaliação ou a organização do trabalho pedagógico, e reserva para os diretores o lugar de executores da gestão corrente das políticas traçadas. Estas mudanças no sentido do reforço da capacidade de

¹¹ A solução da criação de ‘clusters’ teve manifestação nos anos quarenta na Grã-Bretanha e na Índia (em ambos os casos como forma de enfrentar problemas associados à escolarização em contextos rurais) tornando-se de novo ‘visível’ nos anos setenta do século passado na Ásia e na América latina (ver Bray, 1987, Giordano, 2008). Nas décadas mais recentes vem sendo equacionado como problema associado com a “melhoria da eficiência e da governança nos sistemas educativos” (Giordano, 2008: 27).

¹² O referido estudo observou essas manifestações nos países seguintes: Bélgica, Coreia, Dinamarca, Escócia, Finlândia, França, Holanda, Hungria, Inglaterra, Noruega, Nova Zelândia, Portugal, Suécia.

gestão dos diretores mas igualmente produtora de efeitos, por exemplo, nos planos da intensificação do seu trabalho e da menorização da intervenção pedagógica, associam-se a mudanças no plano identitário (ver, e.g., Bocchio, 2015). A perceção de um (duplo) reposicionamento do diretor está, aliás, regularmente presente em testemunhos de diretores de Agrupamentos que tendem a enfatizar dois fatores (Carvalho, Viseu e Costa, 2013): uma maior pressão para a prestação de contas à administração central e responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, associada ao sentimento de aceleração do trabalho; o afastamento do trabalho relacional (com alunos, professores e outros atores) e uma perda da intervenção de proximidade que associam à intensificação do trabalho administrativo e à mudança das escalas – a humana e a física –, das organizações que gerem.

Também relativamente à contratualização se percebe a presença da centralização como marca institucional forte, havendo vários indicadores que nos permitem adjectivar a contratualização de ‘mitigada’. Destaco quatro: (a) a constatação de que os atores locais não têm participação relevante na determinação dos referentes das avaliações que suportam os processos de negociação, donde são excluídos da determinação do quadro cognitivo e normativo que efetivamente organiza a negociação dos contratos (Lopes, 2011); (b) a perceção de que a delegação de competências do centro para os agrupamentos e para as autarquias se concretizou nos planos da gestão de recursos humanos e materiais e dos apoios socioeducativos e atividades extracurriculares, mas pouco nas matérias educativas centrais, ou seja, nos âmbitos pedagógico e da avaliação (Abrantes, 2013: 243); (c) as perceções dos gestores de escolas sob contrato segundo as quais as concretizações e os ganhos em autonomia foram poucos, seja em competências seja em recursos, e de que as pressões de outras políticas inviabilizam o aproveitamento de eventuais ganhos (Formosinho e Machado, 2011, Lopes, 2011); (d) o facto de a contratualização ter sempre sido concretizada entre a administração central e um e apenas um dos possíveis contratantes, excluindo à vez escolas e autarquias, numa configuração bilateral que reforça a capacidade negocial do centro (cf. Barroso, 1999, Lopes, 2011).

Este conjunto de observações permitem evidenciar que o caminho da NGP na regulação da educação em Portugal tem sido feito na dependência da invariante estrutural da centralização. Mas significa isto que “tudo está na mesma” nos processos de regulação institucional?

Mudanças na regulação: a complexidade resultante da coexistência de diferentes modalidades de regulação

Poderá repetir-se hoje a observação feita há uma década atrás, no âmbito do Debate Nacional sobre Educação (2006), no texto do seu Relatório Final, acerca do “perfil ‘iluminista’, centralista/jurídico que tudo determina *a priori*”, do modelo do Estado e da atuação da Administração” e o pouco cuidado conferido ao “acompanhamento, da avaliação e da qualidade”? (CNE, 2007: 136). Não pretendendo dar uma resposta definitiva à interrogação – aconselha o bom senso mais e melhor revisão daquilo que sobre a matéria tem sido entre nós investigado –, parece-me possível reconhecer que nem toda a ação do regulador institucional é hoje determinada por via jurídica e *a priori*; e que, no campo estatal, a retórica da qualidade é hoje acompanhada pela existência de múltiplas formas de avaliação do sistema, das escolas e dos seus atores e pela presença de modalidades de relação que implicam acompanhamento dos ‘processos’ nas escolas.

Associo estes elementos de novidade, fundamentalmente, à emergência de modalidades de regulação institucional de tipo pós-burocrático (Maroy, 2009), inseparável do projeto da NGP, e a sua coexistência com as modalidades de regulação burocráticas. Há uma complexidade acrescida nos processos de coordenação e controlo da ação nos sistemas educativos resultante da presença de uma racionalidade (pós-burocrática) assente no valor dos resultados e na procura da alteração dos modos como os atores se ajustam às suas circunstâncias de ação e como percecionam os problemas da ação. Com esta racionalidade presente, governos e administrações vêm utilizando novos instrumentos nos processos de regulação: a contratualização e a avaliação, já referidos neste texto; mas também, o “projeto”, as “metas” (Afonso, 2012), as “boas práticas” (Barroso, 2011a), as “comparações internacionais” (Carvalho e Costa, 2011, Afonso e Costa, 2011b). Como tem sido notado por alguns autores (e.g., Barroso, 2005, 2006, Maroy, 2009), a racionalidade pós-burocrática não liquidou a burocrática, assente no valor da lei e na procura da conformidade da ação às regras e aos procedimentos ali fixados – compete com esta ou convive com esta, de modo aditivo ou de modo conjugado. Não obstante, a presença de um número maior e mais diversificado de instrumentos associados à regulação pós-burocrática altera a complexidade da regulação, por três razões que procuro esclarecer de seguida.

A primeira prende-se com as consequências que advêm de se introduzirem no sistema educativo “injunções” criadas por racionalidades diferentes e que impõem aos atores envolvidos na governação das escolas o desempenho contraditório como a regra da sua ação. Uma manifestação destas injunções paradoxais tem sido descrita e analisada por João Barroso

(2011b) a propósito dos dois guiões para a gestão escolar que a administração da educação vem promulgando ao longo dos últimos vinte anos: o de diretor representante do Estado e o diretor gestor de empresa. Do primeiro se espera que represente o Estado, que execute e faça cumprir as diretrizes emanadas da administração central, que intervenha como “elo de ligação” entre esta e escolas, professores e alunos. Do segundo se imagina que administre bem os recursos e que ative competências técnicas específicas de um executivo, de modo a que a sua ação conduza à “eficiência e à eficácia” dos “resultados” da organização escolar. Esta convivência e a sobreposição de lógicas configuram um efeito de hibridação das políticas que o mesmo autor tem detalhadamente analisado como um dos principais traços da complexidade da regulação no tempo presente – mais marcada pela ambiguidade e pelo paradoxo (Barroso, 2005, 2006).

A segunda razão respeita à redefinição do papel do conhecimento nos processos de regulação. De facto, a adoção dos instrumentos caros à regulação pós-burocrática supõe uma intensificação do recurso ao conhecimento especializado para legitimar ou para implementar as políticas e, naturalmente, traz consigo também um maior recurso a especialistas, recorrentemente apresentados como peritos (Barroso 2011a, Barroso e Carvalho, 2012).

Quanto à presença mais regular dos especialistas nas políticas, estes surgem ora no trabalho preparatório, no âmbito de comissões de ‘grupos de trabalho’, ora no trabalho executivo, no acompanhamento e apoio à implementação de programas, ora no trabalho avaliativo. Essa presença é significativa porque altera a composição dos atores formalmente reconhecidos como parceiros nos âmbitos da fabricação e da execução das políticas; e, ainda, porque potencia o desenvolvimento de um conjunto novo de interdependências de cooperação e de competição entre os atores que participam na regulação do sistema educativo.

No entanto, a relevância da instrumentação associada aos modos de regulação pós-burocráticos vai para lá desta revitalização do conhecimento pericial, dos peritos e da tecnocracia na política. Mais importante me parece ser o facto de se tratar de instrumentos que não apenas se baseiam em conhecimento, mas que são orientados para o conhecimento – ou seja, produzem e difundem conhecimento de modo a coordenarem e a controlarem a ação no campo educativo (Pons e van Zanten, 2007). Este conjunto de características coloca o conhecimento no centro das políticas e, ao fazê-lo, torna o conhecimento num objeto e num meio de contestação, razão pela qual é hoje mais importante o debate sobre o que é ou não conhecimento, sobre quais são os conhecimentos valiosos e sobre os modos de os interpretar (Barroso, 2011a). Esta nova centralidade contribui para a complexificação da regulação.

A terceira razão pela qual as modalidades pós-burocráticas trazem mais complexidade respeita à singularidade introduzida na regulação pela presença e ação combinada dos novos instrumentos (contratos, avaliações, projetos, planos de melhoria, boas práticas). Em conjunto estes instrumentos suportam uma regulação que combina, por um lado, o envolvimento voluntário dos atores na determinação das regras para o seu desempenho, a monitorização do desempenho dessas regras, e a eventual emergência de novas regras legitimadas pelas provas criadas no quadro da monitorização).

Julgo ser possível observar este fenómeno – que reconheço formulado num registo especulativo – no modelo de avaliação externa das escolas resultante da revisão feita em 2011. O modelo, que foi apresentado como sendo uma solução de continuidade e visando propiciar maior impacto da AEE no sistema, foi sugestivamente referenciado à ideia da sequencialidade da avaliação – cito o texto do GT: “cuidar da sequência [da avaliação] é tão importante como investir na preparação e na execução” (GTAEE, 2011: 11). Para tal, o modelo reequacionou as relações entre Inspeção e direções de Agrupamentos considerando, fundamentalmente, a articulação entre documentos-chave de avaliação e de planeamento (de diagnóstico e de projeção). Consequentemente, a intervenção reguladora da Inspeção fixa-se na criação de uma cadeia de relações entre documentos que ora agem sobre o passado ora agem sobre o futuro do governo das escolas. Por um lado, documentos como a apresentação da escola, o relatório de AEE servem para revelar o que ocorreu nos Agrupamentos de escolas/Escola. Nesse âmbito, exigem aos diretores ‘desempenhos de exposição dos seus desempenhos’ e, eventualmente, desempenhos de divulgação de algumas das suas práticas de “autonomia clandestina” suscetíveis, até, de virem a ser sancionadas como “boas práticas”.

Por outro lado, os documentos, sobretudo o novo Plano de Melhoria, mas igualmente o Relatório de AEE, permitem determinar quer as ações do passado que permanecem suscetíveis de observação no futuro, quer a avaliação (no futuro) do cumprimento de ações de governo das escolas acordadas como relevantes.¹³ Ora, todos estes documentos não são apenas veículos de transmissão de informação, mas são também lugares de construção de um vocabulário comum, da construção da credibilidade e da vulgarização de um certo conhecimento-poder avaliativo sobre as escolas. Dito de outro modo, os documentos são lugares para a difusão, estabilização e uniformização de um repertório técnico sobre avaliação. Mas esse repertório é, também, parte de uma narrativa maior sobre a realidade escolar, na

¹³ Neste parágrafo sigo a análise de Freeman e Maybin (2011) sobre o papel dos documentos nas políticas.

qual se vão conjugando definições e expectativas específicas sobre a qualidade das aprendizagens, a avaliação, a liderança, a melhoria nas escolas.

Estar-se-á, porventura, perante formas de intervenção que não se inscrevem e não ‘subscrevem’ (já) uma lógica de reforma e de preparação direta dos atores para a mudança a uma escala nacional; mas, conforme o também sugerido por Maarten Simons (2014), perante uma lógica de intervenção no governo da educação na qual o governo dos sistemas educativos procede através da criação de cenários de aprendizagem permanente (para diretores e escolas) e de inovação permanente. Nestes cenários são ingredientes centrais e permanentes a observação regular dos desempenhos e a responsabilização dos atores por esses desempenho e sua alteração.

3. A regulação transnacional e a governação das escolas: novos rumos

A existência de novas modalidades de intervenção sobre o ‘governo das escolas’ faz-se também sentir na ação reguladora desencadeada por Organizações Internacionais (OI’s).

Tal ocorre, por exemplo, no quadro da intervenção da OCDE através do PISA (Programme for International Student Assessment), o conhecido inquérito internacional comparado sobre o desempenho dos sistemas educativos centrado na avaliação de performances dos jovens de 15 anos em várias áreas de literacia (ver e.g., Carvalho e Costa, 2011). No âmbito do alargamento do campo de intervenção da OCDE através do PISA, destaca-se um novo ‘produto’: o ‘PISA-based Test for Schools’ (doravante, PTS), que teve já aplicações piloto nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, e Espanha¹⁴. O PTS engloba um conjunto de testes semelhantes aos usados no inquérito PISA, incluindo provas escritas sobre vários domínios de ‘literacia’ (matemática, científica e de leitura) e questionários sobre os estudantes e suas experiências familiares e escolares, e segue a mesma métrica usada no PISA de modo a gerar dados comparáveis. O PTS distingue-se do convencional PISA por ser diretamente aplicado nas escolas de modo a produzir conhecimento sobre – e diretamente para – cada escola participante; enquanto o PISA é aplicado nas escolas de cada país participante de modo a avaliar o seu sistema educativo e a produzir conhecimento sobre esse sistema.

Em investigações já publicadas sobre a concretização do PTS nos Estados Unidos, a adesão das escolas é associada a vários fatores (Rutkowski, 2014; Lewis, Sellar e Lingard, 2015): o acesso a

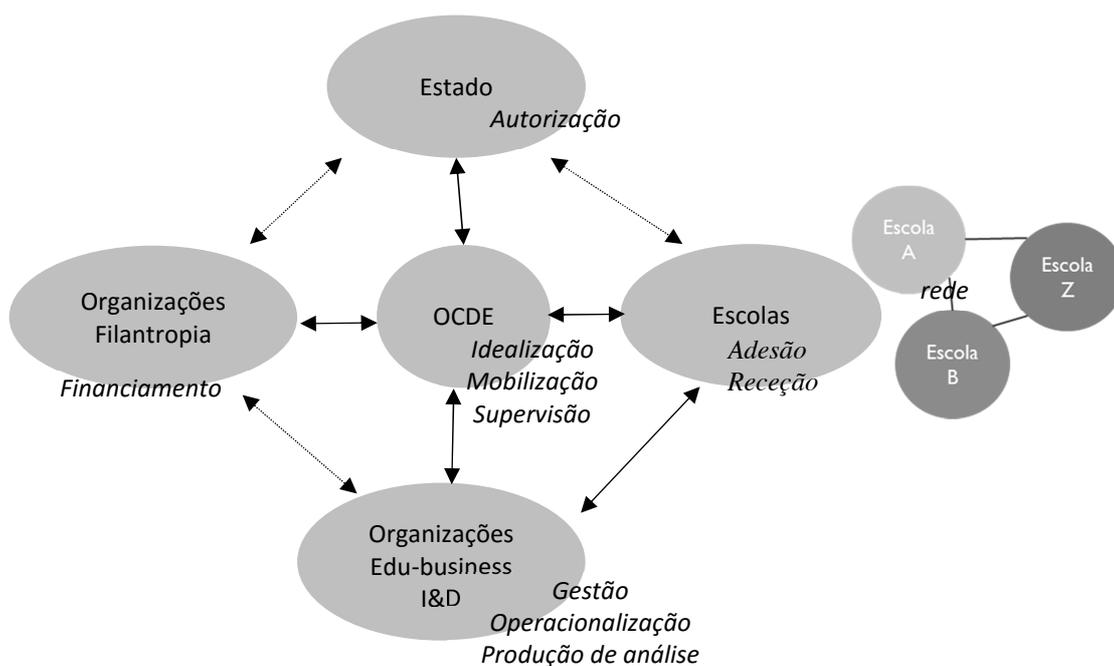
¹⁴ No ano letivo anterior cerca de 300 escolas americanas completaram já um primeiro ciclo avaliativo e a OCDE espera alargar os países envolvidos. Para informações detalhadas sobre o PTS, ver <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools.htm>

dados e a conhecimento sobre a sua performance e sobre os fatores de contexto e de orientação educativa que os explicam; o acesso a propostas de boas práticas validadas por uma organização tida como pericial; a possibilidade de introduzir e legitimar mudanças locais em função de evidências e das medidas quantificadas; a possibilidade de partilha de conhecimentos e recursos com outras escolas; a possibilidade de se apresentarem publicamente como orientada por padrões de qualidade estabelecidos internacionalmente e, no caso de terem bons resultados, de se apresentarem como fazendo parte de uma elite de escolas de classe mundial e um bem de consumo localmente apetecível, fator que indicia a possibilidade de uma lógica de certificação externa de qualidade como modalidade para a regulação da oferta e da procura escolar.

Que implicações se podem tirar da emergência – e da eventual expansão – deste novo produto da OCDE para os processos de regulação da educação e para a governação das escolas?

Com auxílio da Figura 1 ensaio uma resposta: a emergência e eventual consolidação deste inquérito configuram uma intensificação dos processos de multirregulação da educação, com um reforço do protagonismo e da influência da regulação transnacional sobre a regulação feita pelas autoridades públicas nacionais. Assento esta ideia em três razões, fundamentadas nos trabalhos de Rutkowski (2015) e de Lewis, Sellar e Lingard (2015).

Figura 1 – As interdependências estabelecidas através do PTS



Em primeiro lugar, o PTS faz com que a OCDE alargue o seu espaço de influência sobre as atividades educativas, contornando as autoridades nacionais (ainda que a adesão de cada escola dependa da sua permissão), estabelecendo relações diretas com as escolas e seus dirigentes e gestores, assim fazendo chegar as suas injunções com recurso ao conhecimento diretamente sobre os atores e os processos de governo da escola.

Em segundo lugar, o PTS ativa a presença, nos processos de regulação, de um conjunto significativo de atores não estatais: as organizações de filantropia e outras organizações sem fins lucrativos que financiam o programa e as escolas; as organizações multinacionais e nacionais ligadas ao comércio educativo, nomeadamente ligados ao setor dos *media* (a grande editora McGraw-Hill, no caso dos Estados Unidos) ou as organizações públicas ou privadas da área da investigação e da formação que são acreditadas pela OCDE para administrar o teste, analisar os dados e produzir relatórios para cada escola (sob supervisão da OCDE). Deste modo, reforça-se o peso da participação nos processos de regulação de atores situados fora da esfera governamental e da administração; e indiretamente da própria OCDE.

Em terceiro lugar, o PTS possibilita o desenvolvimento de processos de regulação horizontal (entre escolas) com eventuais influências nos modos como as escolas lidam com as injunções provenientes das autoridades públicas. A inscrição de cada escola numa rede unida ao redor de dados e de representações educativas implícita e explicitamente veiculadas pela OCDE facilitará a presença, nas escolas, de orientações sobre o seu governo e gestão não submetidas apenas aos padrões nacionais. Essas orientações podem ser argumentadas e legitimadas (e podem até conter exigências) em função da sua aproximação a um cânone universal e ao saber técnico-científico supranacional. Em suma, o PTS pode constituir um importante recurso na disputa pela autonomia das escolas face à autoridade pública e a uma regulação vertical. Não deixa por isso de ser uma relação construída a partir de uma nova heteronomia, ou seja, de uma nova dependência, já não em relação ao Estado, mas agora diretamente de organizações periciais. Uma heteronomia que se integra num fenómeno mais amplo de reforço do papel dos especialistas e das chamadas políticas baseadas nas evidências.

E aqui fecho o argumento: em toda esta configuração de relações, a OCDE adquire maior centralidade e capacidade de intermediação, idealizando, agregando atores e supervisionando o programa. Deste modo, a agência constrói um espaço inter organizacional no qual: se trocam recursos materiais – informacionais ou financeiros – e recursos simbólicos, como o *status* e a reputação dos intervenientes; se estabilizam relações de interdependências entre atores

intervenientes; se põem em circulação e legitimam modos específicos de entender o que é a educação e como deve ser a escola governada.

Fecho

A governação da escola é uma área de estudos empíricos centrais para a compreensão dos processos de regulação da educação e sobre a qual temos ainda muito por estudar. Neste âmbito, parece ser central a análise de duas tensões estruturantes dos processos contemporâneos de regulação que procurei deixar em evidência ao longo deste texto:

(a) a tensão existente entre modos de intervenção do Estado, mormente entre o impulso dado a novas formas de participação dos atores nas políticas e o reforço das intervenções de racionalização da vida coletiva, nas quais o Estado tem papel central, recorrendo a mecanismos de controlo centrados em resultados e na produção e difusão de conhecimento;

(b) a tensão existente entre pressões para a convergência decorrentes da influência ou da autoridade exercidas por diversos tipos de organizações supranacionais e internacionais, e as especificidades decorrentes das condições e das dinâmicas nacionais e locais.

Vale a pena continuar a concentrar o nosso olhar investigativo, interpretativo e crítico, na compreensão desses fenómenos.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2013). Um mapa da descentralização e da autonomia em Portugal. In CNE, *Estado da Educação 2012. Autonomia e descentralização* (pp. 230-247). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Afonso, N. (2012). As 'Metas de Aprendizagem': fundamentos e características de um instrumento de regulação na política educativa In I. Fialho e J. Verdasca, *TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso* (pp.75-87). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Afonso, N. e Costa, E. (2011a). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas Educativas:*

- mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 155-189). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. e Costa, E. (2011b). A circulação e o uso do PISA em Portugal: o que dizem os políticos. In L.M. Carvalho (coord.), *O Espelho do Perito: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação* (pp. 127-151). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2015). Descentralização administrativa e autonomia das escolas. 2015: o ano em que se dá mais um passo em frente? In J. Machado (coord.) et al., *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I* (pp. 90-106). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto - Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26 (92), 725-51.
- Barroso, J. (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp. 9-39). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2011a). Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. In D. A. Oliveira e A. Duarte (org.), *Políticas Públicas e Educação: Regulação e conhecimento* (pp. 91-116). Belo Horizonte: Fino Traço Editora.
- Barroso, J. (2011b). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em J.A. Costa e A. Neto-Mendes, *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2015). A administração local da educação: da descentralização à territorialização das políticas educativas. Comunicação apresentada no Seminário “*Processos de descentralização em educação*”, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, na Universidade de Aveiro, em 18 de fevereiro de 2015.
- Barroso, J., Carvalho, L.M., Afonso, N. e Fontoura, M. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo: Revista da Ciências da Educação*, 4, 5-20.
- Bezes, P. (2005/6). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. *Informations Sociales*, 126, 26-37.

- Bezès, P., Demazière, D., Le Bianic, T. Paradeise, C., Normand, R. Benamouzig, D., Pierru, F. e Evetts, J. (2011). *New Public Management* et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? *Sociologie du Travail*, 53, 293–348.
- Bocchio, M. C. (2015). Regulação de políticas socioeducativas num Agrupamento de Escolas: a emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise. *Investigar em Educação – II Série*, 3, 79-92.
- Bray, M. (1987). *School Clusters in the Third World*. Paris: UNESCO/Unicef.
- Carvalho, L.M. (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da acção pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem Fronteiras*, 15 (2), 314-333.
- Carvalho, L.M. e Costa, E. (2011). Fabricando o 'espelho do perito': a construção do conhecimento pericial no mundo PISA. In L. M. Carvalho, coord., *O Espelho do Perito: Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação* (pp. 41-76). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L.M., Viseu, S. e Costa, E. (2013). What's my job? New policies, new work contexts, new scripts for school heads. Comunicação apresentada na *European Conference of Educational Research*, Network 'Policy Studies and Politics of Education', Istambul, setembro. (policop.)
- Clark, J. e Newman, J. (1997). *The Managerial State: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres: Sage.
- Conselho Nacional de Educação (2007). *Debate Nacional sobre Educação. Relatório Final*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Fernandes, A. S. (2010). Apresentação. In J. Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 13-17). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Escola, autonomia e avaliação: o primeiro ano de governação por contrato. In J. Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 121-146). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

- Formosinho, J. e Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia. *Educação - Temas e Problemas*, 6 (12-13), 27-40.
- Formosinho, J., Fernandes, A.S. e Machado, J. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 31-42). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freeman, R. e Maybin, J. (2011). Documents, practices and policy. *Evidence & Policy*, 7(2): 155-70.
- Giordano, E. A. (2008). *School Clusters and Teacher Resource Centres*. Paris: UNESCO.
- Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas [GTAEE] (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa das escolas. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gunter, H. e Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems. *Journal of Educational Administration and History*, 45 (3), 213-219.
- Hood, C. (1995). The 'new public management' in the 1980s: variations on a theme *Accounting, Organizations and Society*, 20 (3), 93-109.
- Lascoumes, P. e Le Galès, P. (2007). Understanding public policy through its instruments: from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20 (1), 1-21.
- Lewis, S., Sellar, S. e Lingard, B. (2015). PISA for Schools: topological rationality and new spaces of the OECD's global educational governance. *Comparative Education Review*, 60 (1). doi:10.1086/684458
- Lima, L.C. (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (2011b). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21 (38), 1-18.
- Lima, L. C. (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. In Lucena, C. e Junir, J., orgs., *Trabalho e Educação no século XXI: experiências educacionais*. São Paulo: EJR Xamã Editora.
- Lima, L. C. (2015). O Programa 'Aproximar Educação', os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? *Questões Actuais de Direito Local*, 5, 7-24.

- Lopes, J. H. (2011). A contratualização como instrumentação da acção pública. In: J. Barroso e N. Afonso (org.), *Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação* (pp. 87-121). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around 'post bureaucratic' models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (1), 71-84.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S., e Voisin, A. (2014). La construction de la politique de "gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique. *Education comparée/Nouvelle série*, 12, 45-69.
<http://www.researchgate.net/publication/280923171>
- Ozga, J., e Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1–17.
- Pinhal, J. (2012). *Os Municípios Portugueses e a Educação: Treze anos de intervenções (1991-2003)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Pons, X. e van Zanten, A. (2006). Knowledge circulation, regulation and governance. In B. Delvaux and E. Mangez (coord), *KNOWandPOI Literature Review*. Online. Acesso: http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons_vanzanten.eng.pdf
- Pont, B., Nusche, D. e Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D. e Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Rutkowski, D. (2015) The OECD and the local: PISA-based Test for Schools in the USA. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (5), 683-699.
- Simons, M. (2014). Governing education without reform: the power of the example, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (5), 712-731.
- Quaresma, A. (2014). *Regulação política e reconfiguração do perfil profissional do diretor de escola: a opinião dos membros do Conselho das Escolas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- 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.

Escola e sala de aula: A liderança dos professores¹⁵

Assunção Flores¹⁶

Introdução

Nos últimos anos, a liderança dos professores tem sido objeto de investigação em vários contextos, nomeadamente no Reino Unido, nos EUA e na Austrália, embora, já na década de noventa do século passado, ela tenha sido identificada como um tema central nos esforços de melhoria da educação e da escola (Lieberman, 1992; Crowther, 1999; Frost & Durrant, 2002, 2003; Lieberman & Miller, 2004; Frost, 2004; MacBeath, Frost, Swaffield & Waterhouse, 2006; Muijs & Harris, 2006; Lieberman & Friedrich, 2008; Frost, 2012; York-Barr & Duke, 2004; Flores et al, 2016). Trata-se de uma temática que se enquadra na visão de escola como comunidade de aprendizagem favorável ao exercício da liderança por parte dos professores no sentido de melhorarem e transformarem os contextos em que trabalham.

Na literatura internacional, a liderança dos professores encontra-se associada ao exercício de cargos ou funções na escola, mas também à chamada liderança informal, isto é, ao modo como os professores fazem a diferença nos contextos em que trabalham, mobilizando e influenciando outros, nomeadamente colegas, alunos, pais, etc.

O exercício da liderança dos professores depende da forma como o seu profissionalismo é entendido, bem como de um conjunto de fatores ligados à liderança do diretor, às culturas escolares e profissionais e ainda às oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Frost e Harris (2003), por exemplo, destacam um conjunto de elementos que podem potenciar a liderança dos professores, nomeadamente, a construção do papel profissional dos professores, que se relaciona com as suas crenças e expectativas, bem como com as construções sociais da profissão; o contexto organizacional, isto é, as estruturas organizativas, a cultura organizacional e o capital social; e ainda a capacidade pessoal, ou seja, a autoridade, o conhecimento e as competências pedagógicas, organizacionais, interpessoais e de compreensão da situação ou contexto. Assim, é necessário identificar e analisar os fatores que podem potenciar ou inibir a liderança docente, bem como compreender os professores líderes, quem são e o que fazem. Como sugere Frost (2012), a forma como os professores se

¹⁵ Neste texto retomam-se algumas ideias já apresentadas em Flores (2014a, Parente et al, 2015; Flores et al., 2016, Flores, 2016).

¹⁶ Instituto de Educação, Universidade do Minho

envolvem em ação estratégica para a mudança nos seus contextos depende do modo como o seu profissionalismo é entendido por eles próprios e pelos seus colegas e das condições para o exercício de liderança e para a transformação das suas práticas educativas (Frost, 2012) e ainda do contexto político, social e cultural mais amplo em que a profissão docente se inscreve. Neste texto damos conta de alguns resultados de um projeto de investigação mais vasto cuja dimensão central articulou o estudo do profissionalismo e da liderança dos professores no contexto português.

A liderança no plural: dimensões formais e informais

A liderança dos professores tem sido objeto de uma atenção crescente por parte dos investigadores, sobretudo na última década, sendo encarada como um elemento-chave nos esforços de melhoria da escola e da educação. Contudo, é possível identificar na literatura internacional neste domínio uma diversidade de conceções e entendimentos do conceito (Davis & Leon, 2009; Alexandrou & Swaffield, 2012) que inclui diferentes perspetivas e estratégias, bem como dimensões formais e informais. A este propósito, York-Barr e Duke (2004, p. 288) sugerem que a expressão liderança do professor é abrangente, incluindo uma panóplia de elementos e dimensões, e definindo-a como “um processo através do qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem com a finalidade de melhorar as aprendizagens e resultados dos alunos”.

A liderança docente tem sido sobretudo estudada na sua dimensão formal, ligada ao desempenho de papéis e de responsabilidades nas estruturas e hierarquias da escola. Contudo, mais recentemente, a liderança dos professores tem sido entendida numa perspetiva mais ampla, englobando, quer uma vertente formal, quer informal, que remete para o entendimento dos professores enquanto líderes da aprendizagem na sala de aula, e líderes de inovações da prática, incluindo a co-construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola. Por outras palavras, a liderança implica compreender o modo como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da influência e mobilização de outros (colegas, alunos, pais, etc.) e da participação em iniciativas inovadoras (York-Barr & Duke, 2004; Danielson, 2006; Taylor et al., 2011; Frost, 2012; Poekert, 2012).

Nesta perspetiva, reforça-se a agência e a participação dos professores através do exercício da liderança, da inovação da prática e da construção partilhada de conhecimento profissional apoiada em redes de aprendizagem fortalecendo, assim, o seu profissionalismo. Katzenmeyer e Moller (2001, p. 5) entendem os professores líderes como aqueles que “lideram dentro e para além da sala de aula, identificam-se com e contribuem para uma comunidade de

professores aprendentes e líderes e influenciam outros para melhorar a prática educativa”. Também Poekert (2012) destaca a relevância deste entendimento mais amplo da liderança docente apontando para a centralidade da liderança que é construída mais a partir da influência e interação do que do poder e da autoridade. É este também o entendimento de Frost (2012, p. 210), uma vez que “não se assume que a liderança está automaticamente ligada a determinados cargos na hierarquia organizacional da escola, mas reconhece-se o potencial de todos os professores para exercerem a liderança como parte do seu papel enquanto professores”.

Liderança e profissionalismo docente

Que relação existe entre profissionalismo e liderança dos professores? A literatura sugere um conjunto de fatores externos e internos que influenciam o profissionalismo docente, nomeadamente, a existência de culturas performativas, a crescente ênfase na prestação de contas, a existência de padrões numa lógica de imposição externa e não de comprometimento, de enfoque no controlo e não no desenvolvimento e emancipação. O profissionalismo docente, como bem sugere Sachs (2012), constitui um conceito controverso e complexo que justifica a sua discussão ainda hoje (Sachs, 2015). Evetts (2009, p. 23) identifica dois discursos neste domínio: i) o profissionalismo organizacional (“a partir de cima”) que enfatiza a crescente standardização dos procedimentos e práticas profissionais a par do controlo gerencialista, que se baseia em formas externas de regulação e medidas de prestação de contas tais como o estabelecimento de metas e a revisão/avaliação do desempenho; ii) o profissionalismo ocupacional (“a partir de dentro”) que incorpora uma autoridade colegial [...] baseia-se na autonomia, no juízo discricionário e na avaliação pelos práticos. [...] O controlo é operacionalizado pelos próprios práticos que se orientam por códigos de ética profissional que são monitorizados por entidades e associações profissionais (*idem, ibidem*). Por seu turno, Whitty (2008) destaca, no contexto inglês, quatro modos de profissionalismo: i) o tradicional (associado à autonomia dos professores- 1950-70); ii) o gerencialista (visível na cada vez maior especificação do que os professores devem fazer nas escolas e nas salas de aula, numa lógica de prestação de contas); iii) o colaborativo (numa perspetiva de trabalho colaborativo entre os múltiplos atores educativos, associados à ideia da escola “a tempo inteiro”, que proporciona apoio ao estudo, oportunidades de aprendizagem para os pais etc., o que implica que os professores passem a trabalhar – e a colaborar – com outros profissionais, por exemplo, profissionais da saúde, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas da fala etc.); e iv) o democrático (que implica maior sensibilidade em relação a um vasto conjunto de agentes educativos, desmistificando o trabalho do professor e forjando alianças entre os professores e

outros – nomeadamente aqueles a quem não é dada voz – por exemplo, alunos, pais, membros da comunidade mais vasta, com vista à construção de um sistema educativo mais democrático).

A crescente intensificação do trabalho docente tem sido associada à ideia de ter de fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo e de estar sempre a pensar no trabalho (Brante, 2009), e, portanto, à multiplicidade de tarefas, à falta de tempo e ao ritmo alucinante de atividades, sobretudo de natureza burocrática e administrativa, com que os professores têm de lidar no seu quotidiano profissional (Flores, 2011, 2014b). Neste contexto, em vez de um profissionalismo interativo, Hargreaves & Fullan (2012, p. 43) referem-se a um profissionalismo hiperativo, na medida em que os professores “são empurrados para reuniões apressadas para encontrar soluções rápidas” no sentido de aumentar os resultados escolares dos alunos. É neste contexto que Sachs (2012) faz um apelo à ação por parte dos professores e identifica quatro elementos: i) confiança; ii) autonomia e estabelecimento de padrões; iii) juízo discricionário e tomada decisão; e iv) compromisso em relação ao desenvolvimento profissional contínuo (Sachs, 2012).

Assim, faz sentido perguntar: como potenciar o desenvolvimento profissional de professores através do exercício da liderança? Para Poekert (2012), é evidente a conexão entre a liderança dos professores e o seu desenvolvimento profissional, na medida em que “o desenvolvimento profissional leva à liderança docente, a qual, por sua vez, leva ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores que exercem a liderança e dos seus colegas” (Poekert, 2012, p. 169). Do mesmo modo, Alexandrou e Swaffield (2012, p. 159) sustentam que “a liderança docente constitui uma forma de liderança e o desenvolvimento profissional é uma forma de aprendizagem, e, por isso, as conexões entre estes dois conceitos podem ser exploradas usando um modelo a partir da investigação que procura desenvolver a compreensão da liderança, da aprendizagem e da interação entre ambas”.

Frost (2012), por seu turno, propõe uma perspetiva que ultrapassa uma visão compartimentada e tradicional do desenvolvimento profissional, que passa pelo investimento no crescimento profissional contínuo de qualidade e pela aposta na inovação potenciada pela liderança docente, assente numa lógica de valorização do contexto e das experiências dos diferentes atores do processo educativo. Nesta perspetiva, os professores são encarados como elementos centrais nos processos de transformação das escolas, enquanto comunidades de aprendizagem, reforçadas pela partilha de experiências e pelo trabalho em equipa. Esta proposta de conceptualização da liderança dos professores permite antecipar as limitações das abordagens tradicionais do profissionalismo docente, enquanto estratégias para a mobilização docente e para a inovação (Frost, 2012). Este autor inglês destaca a centralidade da liderança

docente no desenvolvimento das escolas e no próprio desenvolvimento dos professores, mas alerta para o facto de o discurso sobre o desenvolvimento da escola dever estar mais focado na qualidade do trabalho dos professores e no seu contributo para a reforma dos sistemas educativos (Frost, 2012), defendendo uma visão mais ampla do desenvolvimento profissional: Existe uma distinção a fazer entre “o que os professores fazem” e “quem são os professores”, que alguns decisores políticos procuram ter em conta. O meu argumento é que é mais produtivo centrarmo-nos em melhorar a qualidade do que os professores fazem através do investimento no seu desenvolvimento profissional contínuo do que pensar que a qualidade do ensino e da aprendizagem será transformada pela tentativa de recrutar pessoas mais bem qualificadas para a profissão docente (Frost, 2012, p. 206).

Metodologia do estudo: breve enquadramento

Neste texto apresentamos dados relativos a um projeto de investigação intitulado “*Teachers exercising leadership*”, (2011-2014), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CPE-CED/112164/2009), cujo objetivo principal consistiu em desenvolver o profissionalismo dos professores através do exercício da liderança, entendida no âmbito do ensino e da aprendizagem na sala de aula, mas também no contexto de inovações e da construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula. O projeto procurou ainda analisar os contextos políticos do desenvolvimento da liderança dos professores e o modo como os fatores culturais influenciam as estratégias que o potenciam. Este projeto partiu de um conjunto de pressupostos decorrentes de investigação realizada internacionalmente, no sentido de potenciar o exercício da liderança dos professores: i) os professores são elementos decisivos no processo de mudança; ii) as escolas são comunidades de aprendizagem em que a liderança (distribuída) pode ser potenciada; iii) as escolas enquanto comunidades de aprendizagem têm mais probabilidade de formar cidadãos capazes e ativos; iv) a reforma dos sistemas educativos tem mais probabilidade de ser bem-sucedida se o profissionalismo docente incluir a liderança de processos de inovação e de melhoria da prática (Frost, 2007).

Os objetivos do projeto consistiram em:

- i. compreender o contexto social, cultural e político mais vasto em que o trabalho dos professores se inscreve, tendo em conta os constrangimentos, os desafios e as oportunidades de ação;
- ii. analisar a cultura organizacional e profissional das escolas em que os professores trabalham;
- iii. compreender o modo como os professores constroem o seu profissionalismo;

- iv. desenvolver estratégias no sentido de potenciar a liderança dos professores nas escolas.

O desenvolvimento do projeto incluiu três fases de recolha de dados. Na fase I realizou-se um inquérito por questionário em que participaram 2702 professores de Portugal continental, de todos os níveis de ensino, e que decorreu entre fevereiro e abril de 2012. A fase II implicou a recolha de dados em 11 escolas e agrupamentos de escolas localizados de norte a sul do país, durante a qual se realizaram entrevistas aos respetivos diretores (n=11) e ainda grupos focais com professores (n=99) e com alunos (n=108) de todos os níveis de ensino. A fase III consistiu na realização de cinco oficinas de formação em cinco escolas no sentido de desenvolver a liderança e o profissionalismo docente, tendo participado 66 professores (cf. Flores, 2014; Parente et al., 2015; Flores et al., 2016). Neste texto, apresentamos alguns resultados das fases I e II.

Resultados

Nesta secção apresentamos alguns resultados do projeto de investigação a partir dos dados recolhidos nas fases I e II de acordo com os seguintes temas: i) motivação dos professores; ii) perceções dos professores sobre a evolução do trabalho docente: dimensões mais e menos valorizadas; iii) visões da(s) liderança(s).

Motivação dos professores

Quando questionados sobre a sua motivação, tendo como ano de referência 2012, os professores admitem que a sua motivação, nos últimos três anos, diminuiu (62,6%) (cf. Quadro 1). Vários fatores (internos e externos) contribuíram para esta desmotivação, como ilustraremos de seguida, a que se associam outros aspetos, nomeadamente o comprometimento, o entusiasmo e a preocupação com o desenvolvimento profissional contínuo e com o desenvolvimento dos alunos (cf. Day, 2001; 2014; Gu & Day, 2010; Day & Gu, 2014). Os professores reclamam que o reconhecimento do seu trabalho diminuiu (37,6%) ou manteve-se (46,9%) e concordam que a sua realização profissional diminuiu (44,5%) ou manteve-se (41,7%).

Quadro 1: Percepções gerais sobre motivação, realização profissional e reconhecimento do trabalho (nos últimos 3 anos, tomando como ano de referência 2012)

	Aumentou		Manteve-se		Diminuiu	
	F	%	F	%	F	%
Motivação	227	8,6	784	29,8	1639	61,6
Realização profissional	360	13,8	1087	41,7	1160	44,5
Reconhecimento do trabalho	401	15,5	1209	46,9	969	37,6

Os participantes destacam a instabilidade legislativa e a profusão de textos legais que têm de acompanhar, a que acresce o aumento do volume de trabalho, de tarefas e solicitações a que têm de dar resposta, com repercussões na motivação e no trabalho das escolas e dos professores.

E depois, de repente, vem uma legislação mirabolante, que é assim mas depois já não é assim, e, nos últimos anos, tem-se assistido a uma constante mudança de legislação e isso parecendo que não também transtorna e faz diferença! (Professora, 1.º ciclo, 35 anos de serviço)

Menos tempo para dedicar à preparação de aulas, menos horas em conjunto para podermos falar uns com os outros sobre aquilo que seria ou não interessante fazer na escola, sem ser as conversas informais. (Professora, 3.º ciclo, 20 anos de serviço)

Temos uma avaliação com trâmites e coisas diferentes. Num ano é uma coisa, no outro ano é assim de outra maneira, portanto não temos estabilidade. (Professor, Ensino Secundário, 18 anos de serviço)

Outros fatores que contribuíram para a desmotivação dos professores estão associados à criação dos mega-agrupamentos, à avaliação do desempenho docente, à precariedade laboral, ao congelamento da carreira e à desvalorização do estatuto socioeconómico da profissão docente:

Quando nós temos expetativas de que nos podemos reformar a 3 ou 4 anos, ou até a muito curto prazo, e, de repente, aparece uma legislação que revoga esse despacho nós ficamos sem chão! (Professora, 1.º ciclo, 35 anos de serviço)

A minha motivação, a minha vontade, a alegria com que eu venho para a escola mudou, é diferente. A que é que isso se deve? Olhe, é à parte remuneratória, vamos ser diretos a gente não progride desde 2005, creio eu... (Professor, 2.º ciclo, 22 anos de serviço)

É a insegurança económica porque se preveem alterações e redução de salários, é a insegurança dentro do ensino, porque agora até os professores efetivos não sabem o que vai acontecer no dia seguinte. Isso é desmotivante, mas, no trabalho em si, eu não sinto reflexo disso no meu trabalho, não sinto. (Educadora de Infância, 31 anos de serviço)

Estar a desvalorizar todos os dias... até o conceito social de professor está a desvalorizar... Quando agora se diz que é preciso despedir 50.000 professores o que é que a sociedade comum não há-de pensar dos professores? Olha, estão para lá a monte, não fazem nada, estão a mais e têm que vir embora; é este o conceito que se transmite, isso é altamente negativo. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

É o lado de lá e o lado de cá. Mas é assim, é como aqueles casamentos forçados. Eu fui forçada a casar, a vir para aqui para a escola sede e perco toda... é uma autonomia relativa, mas perco-a, não é? E perco identidade de alguma forma. (Professora, Ensino Secundário, 20 anos de serviço)

Houve uma altura que foi a machadada grande na questão da valorização ou desvalorização do docente que foi com a história da avaliação dos professores. E aí, foi a desvalorização clara, preto no branco de que a culpa é toda dos professores. A culpa sempre foi dos professores, o que quer que acontece a culpa está nos professores, mas nessa altura, então, a coisa piorou. (Educadora de Infância, 31 anos de serviço)

Perceções sobre a evolução do trabalho docente: dimensões mais e menos valorizadas

De um modo geral, os resultados do estudo demonstram que a condição docente se deteriorou ao longo dos últimos anos, destacando-se, entre outros aspetos, as mudanças ao nível das políticas e da administração do sistema educativo, a imagem e o reconhecimento da profissão, a autonomia profissional e a avaliação do desempenho, além de outros elementos ligados à comunidade e à sociedade em geral. A esmagadora maioria dos professores concorda que, ao longo dos últimos 3 anos, tendo como ano de referência 2012, aumentou a burocracia (com 79,7% dos professores a concordarem totalmente); aumentou o volume de trabalho (com 76,8% dos professores a concordarem totalmente) e verificou-se um maior controlo sobre o trabalho dos professores (com 35,4% a concordarem totalmente e 40,2% a concordarem). Os professores admitem ainda que, nesse período, se acentuaram, de um modo geral, as críticas em relação ao seu trabalho (com 64,2% a concordarem totalmente), referindo também que aumentou a exigência de prestação pública de contas por parte dos professores (36,6% concordam totalmente e 38% concordam). O impacto negativo da informação veiculada pela comunicação social no prestígio da profissão docente é ainda um

outro aspeto que merece a concordância de uma grande percentagem de professores (59,4% concordam totalmente e 30,6% concordam) (cf. Quadro 2).

Quadro 2. Mudanças no ensino nos últimos três anos (ano de referência 2012)

	Concordo Totalmente		Concordo		Não Concordo nem Discordo		Discordo		Discordo Totalmente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
A informação veiculada pela comunicação social tem diminuído o prestígio da profissão docente	1097	59,4	565	30,6	133	7,2	38	2,1	13	0,7
Nos últimos 3 anos, aumentou o volume de trabalho dos professores	1408	76,8	364	19,9	43	2,3	13	0,7	5	0,3
Nos últimos 3 anos, aumentou a burocracia no ensino	1464	79,7	288	15,7	54	2,9	21	1,1	10	0,5
Nos últimos 3 anos, registou-se um maior controlo sobre o trabalho dos professores	647	35,4	736	40,2	318	17,4	101	5,5	28	1,5
Nos últimos 3 anos, registou-se um aumento na prestação pública de contas por parte dos professores	673	36,6	698	38%	363	19,8	71	3,9	32	1,7
Nos últimos 3 anos, acentuou-se a crítica em relação aos professores	1180	64,2	514	28	109	5,9	28	1,5	7	0,4

Nos grupos focais, os professores discutiram os fatores que conduziram à deterioração da condição e do trabalho docente. Para além da burocratização e intensificação crescentes, que lhes retira tempo e energia para o trabalho com os alunos, abordam o papel negativo dos meios de comunicação social e as medidas políticas que têm tido repercussões negativas nas escolas e nos professores:

Esta situação de massacre sistemático dos meios de comunicação em relação à nossa classe é terrível. Por muito que a gente queira, há sempre qualquer coisa que mexe connosco. (Professor, Ensino Secundário, 24 anos de serviço)

Cada ano que passa há novidades e há mais exigência do ponto de vista burocrático e não só. Avaliação, mas sobretudo do ponto de vista burocrático e tarefas que se vão multiplicando. (Professor, Ensino Secundário, 23 anos de serviço)

Algumas das tarefas que nunca foram tarefas dos professores no passado (silêncio)... agora são-nos delegadas cada vez mais como se nós fossemos umas pessoas super, super-homens, super-mulheres, que trabalhamos na escola e somos capazes de fazer tudo, psicólogo, assistente social... (Professora, Ensino Secundário, 27 anos de serviço)

Há uma carga de burocracia muito pouco interessante. Nós sabemos que há a necessidade de registar para a análise futura tudo aquilo que se faz, muito bem, mas registar o mesmo sistematicamente, este ano, daqui a um mês. Sistematicamente pedem-nos os mesmos dados e temos que registar o mesmo, é demais! (Professora, Ensino Especial, 33 anos de serviço)

E eu acho que nós vociferamos é quanto à burocracia, de facto eu aqui dentro não oiço ninguém, colega nenhum, vociferar contra os alunos; claro que nós temos que desabafar uns com os outros quando temos problemas de sala de aula, é assim, é a partilha também. Agora contra a burocracia que é exigida, claro que isso vociferamos mas temos que a fazer. (Professora, 2.º ciclo, 30 anos de serviço)

Quando questionados sobre as dimensões mais e menos importantes do seu trabalho, é clara a valorização da vertente pedagógica e colaborativa do trabalho, no que concerne às dimensões individual e colegial do profissionalismo e a desvalorização de dimensões de pendor gestor. Assim, as dimensões consideradas mais importantes são, por ordem decrescente, a colaboração com os colegas (63,4%); o apoio aos alunos (58,7%); a reflexão sobre o trabalho desenvolvido (51,1%); a planificação letiva (49,1%) e a aprendizagem profissional (45,1%), sendo menos valorizadas a dinamização de equipas de trabalho (18,7%); o envolvimento na comunidade local (14,5%); e a realização de tarefas administrativas (por exemplo, redação de atas, relatórios) (7,5%) (cf. Quadro 3). Nos grupos focais foi possível aprofundar algumas destas dimensões e compreender as tensões (e nalguns casos contradições) relativamente ao trabalho colaborativo dos professores, cujas razões se prendem, por um lado, com fatores ligados aos diferentes contextos, lideranças e culturas escolares e, por outro, a concepções de colaboração que podem ir da simples troca ou cooperação, até à partilha (Charlier, 2014) ou da “colegialidade artificial” à colaboração autêntica (Hargreaves, 1998), passando pela “colaboração estrutural” (Williams, Prestage, & Bedward, 2001).

Quando questionados sobre as motivações mais relevantes para participarem em ações de formação contínua, destacam as seguintes: melhorar as suas práticas enquanto professores

(83,1%); aprofundar conhecimentos profissionais (81,1%); desenvolver estratégias de ensino inovadoras (60,5%); partilhar ideias e experiências com os colegas (52,4%); e progredir na carreira (47,4%). As motivações menos relevantes relacionam-se com os seguintes aspetos: refletir sobre os valores subjacentes ao papel da escola (13,2%); desempenhar cargos ou funções específicas na escola (6,8%); desenvolver a capacidade de liderança (6,3%); e implementar políticas/medidas da administração central (4,8%) (cf. Quadro 4). Assim, globalmente, prevalecem as motivações práticas e pedagógicas, mas também instrumentais, como é o caso da obtenção de créditos para progressão na carreira, em detrimento das motivações políticas ou de liderança, o que corrobora, de um modo global, resultados de estudos anteriores (Flores, et al., 2007; Forte & Flores, 2014).

Quadro 4: Motivações para a formação contínua

	F	%
Melhorar a minha prática	1462	83,1
Aprofundar conhecimentos profissionais	1427	81,1
Desenvolver estratégias de ensino inovadoras	1065	60,5
Partilhar ideias e experiências com colegas	922	52,4
Progredir na carreira	834	47,4
Refletir sobre a minha prática	774	44
Construir recursos didáticos com colegas	459	26,1
Aumentar/ melhorar oportunidades profissionais	370	21
Desenvolver projetos em colaboração com colegas	286	16,3
Participar em projetos de investigação	248	14,1
Aumentar a minha autoestima	248	14,1
Refletir sobre os valores que estão subjacentes ao papel da escola	232	13,2
Desempenhar cargos e/ou funções específicas na escola	119	6,8
Desenvolver a capacidade de liderança	111	6,3
Implementar as políticas/ medidas da Administração Central	84	4,8

Visões da(s) liderança(s)

De um modo geral, os professores manifestam uma opinião positiva sobre as lideranças e as culturas de escola (cf. Quadro 5). Por exemplo, concordam que têm informação e formação

adequadas para elaborar e implementar projetos na escola (48,1% concordam e 34,5% concordam totalmente) e que são informados sobre as políticas, os projetos e as atividades da escola/agrupamento (57,1% concordam e 20,5% concordam totalmente). Revelam ainda uma percepção positiva quanto a vários aspectos do seu trabalho na escola com os colegas, nomeadamente quanto à existência de trabalho em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola (51,8% concordam e 21,7% concordam totalmente); quanto à existência de trabalho colaborativo na escola (48,1% concordam e 12,2% concordam totalmente) e à partilha de ideias e materiais pedagógicos (54,9% concordam e 12,5% concordam totalmente). Contudo, regista-se uma maior dispersão das respostas no que diz respeito ao item “Na minha escola, a minha opinião e experiência são consideradas no processo de tomada de decisão”, relativamente ao qual 37,3% concordam, 29,3% nem concordam nem discordam e 17,9% discordam. Por outro lado, os professores manifestam alguma indefinição relativamente aos seguintes itens: “encorajamento” para desempenhar funções de liderança, 27,6% concordam, 30,8% nem concordam nem discordam e 22,5% discordam; para tomar decisões sobre como ensinar, 34,8% concordam, 33,2% nem concordam nem discordam e 18,5% discordam; para tomar decisões sobre como avaliar, 40,7% concordam, 28,9% nem concordam nem discordam e 17% discordam, embora a maioria reconheça que é incentivada a desenvolver projetos na escola, com 45,6% a concordar e 7,5% a concordar totalmente.

Quadro 5: Perceções dos professores sobre a cultura escolar e profissional

	Concordo Totalmente		Concordo		Não Concordo nem Discordo		Discordo		Discordo Totalmente	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Possuo informação e formação adequadas para elaborar e implementar projetos ao nível da escola	636	34,5	887	48,1	215	11,7	92	5	15	0,8
Os professores trabalham em conjunto na planificação das atividades ao nível da escola	401	21,7	957	51,8	266	14,4	186	10,1	36	2
De uma forma geral, no meu departamento os professores trabalham colaborativamente	391	21,2	832	45,2	314	17	243	13,2	62	3,4

De uma forma geral, no meu grupo disciplinar os professores trabalham colaborativamente	579	31,7	819	44,8	222	12,1	166	9,1	43	2,4
De uma forma geral, no meu conselho de turma os professores trabalham colaborativamente	297	16,4	880	48,6	372	20,5	239	13,2	24	1,3
De uma forma geral, os professores são informados sobre as políticas, os projetos e as atividades da escola/agrupamento	378	20,5	1052	57,1	245	13,3	137	7,4	30	1,6
De uma forma geral, no meu departamento os professores refletem sobre as suas práticas	328	17,9	906	49,4	304	16,6	232	12,6	64	3,5
De uma forma geral, na minha escola os professores trabalham colaborativamente	224	12,2	884	48,1	427	23,2	257	14	45	2,4
Na minha escola sou encorajado(a) a desempenhar funções de liderança	137	7,5	507	27,6	565	30,8	412	22,5	213	11,6
Na minha escola, a minha opinião e experiências são consideradas no processo de tomada de decisão	110	6	682	37,3	536	29,3	327	17,9	174	9,5
Na minha escola os professores partilham ideias e materiais pedagógicos	230	12,5	1007	54,9	375	20,4	192	10,5	31	1,7
No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como ensinar	103	5,6	639	34,8	608	33,2	340	18,5	144	7,9
No meu departamento sou encorajado(a) a tomar decisões sobre como avaliar	121	6,6	747	40,7	530	28,9	312	17	126	6,9
No meu departamento sou encorajado(a) a desempenhar	106	5,8	513	28	661	36	376	20,5	179	9,8

funções de liderança

No meu departamento sou encorajado(a) a desenvolver projetos	137	7,5	834	45,6	501	27,4	256	14	102	5,6
No meu departamento sou encorajado(a) a participar em ações de formação	169	9,3	815	44,8	557	30,6	195	10,7	85	4,7
Nos últimos 3 anos aumentou o individualismo no trabalho dos professores	415	22,8	501	27,5	464	25,5	370	20,3	69	3,8
Nos últimos 3 anos, tenho dedicado mais tempo ao trabalho com os alunos	282	15,4	421	23	395	21,6	514	28,1	218	11,9

Os dados obtidos através dos grupos focais permitiram aprofundar estas perceções e perceber conceções dominantes de liderança por parte dos professores. Nos seus discursos prevalece uma visão plural de liderança, embora as perceções mais recorrentes remetam para a sua dimensão formal, ligada sobretudo ao exercício de cargos e de funções na hierarquia e nas estruturas da escola, com particular destaque para a figura do diretor e da gestão intermédia. Quando questionados sobre a liderança, os professores identificam o diretor ou coordenador de estabelecimento, os membros da direção, a gestão intermédia envolvida em cargos de coordenação (coordenadores de departamento e de disciplina) e ainda a coordenação pedagógica, nomeadamente os diretores de turma e responsáveis por projetos existentes na escola, a quem reconhecem influência nas dinâmicas da escola.

É obviamente o diretor que tem um papel preponderante [na liderança da escola]. (Professor, Ensino Secundário, 23 anos de serviço)

Eu penso que, realmente, a liderança parte da diretora, é fundamental, mas depois eu penso que há ali também pequenos degraus, não é? Há também um grupo de trabalho no qual ela se apoia e que também está sempre disponível (...) e que também acaba por liderar, não é? (Professora, 3.º ciclo, 18 anos de serviço)

A equipa também! Queria reforçar a equipa que existe de apoio à direção, porque os coordenadores, quer do pré-escolar, quer do 1º ciclo, são pessoas que também estão sempre presentes e disponíveis para resolver qualquer situação. E isso também dá outra sustentabilidade à resolução dos problemas e à forma de gerir o funcionamento das escolas. (Professora, 1.º ciclo, 27 anos de serviço)

Para mim, são os órgãos de gestão intermédia, porque a liderança em si da direção preocupa-se mais com, digamos assim, assegurar

que a organização realmente aconteça, mas quem está na base da dinâmica são os departamentos. (Professor, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

Eu acho que as lideranças que se notam mais estão já pré-definidas um pouco. São os coordenadores de departamento que, de facto, conseguem imprimir alguma dinâmica. Relaciona-se com o trabalho porque há articulação, há discussão, há democraticidade, há cumplicidade, há participação, há comunicação. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

As lideranças não são só as direções. Também podemos falar nas lideranças intermédias, os coordenadores de departamento, os coordenadores dos diretores de turma, os diretores de turma. Eu acho que todos são extremamente importantes e acho que funciona. Há um bom entendimento entre todos. (Professora, 2.º ciclo, 34 anos de serviço)

Os diretores de turma também são um pilar fundamental e penso que depois há um conjunto de pessoas que também são muito dinâmicas. (...) Eu penso que o diretor de turma, e nós somos suspeitas porque estamos na coordenação, mas eu penso que os diretores de turma têm um papel muito importante na escola. São um forte pilar no desenvolvimento de todo o trabalho, envolvem-se afincadamente com os miúdos e com os problemas que eles têm para além da sala de aula e da própria escola, mas que depois têm reflexos no seu comportamento e no seu aproveitamento. Isso faz com que os consigamos cativar e os consigamos encantar para o lado da escola. (Professora, 3.º ciclo, 18 anos de serviço)

Apesar de ser dominante a referência aos órgãos de direção e gestão da escola/agrupamento, é possível identificar nos discursos dos professores um entendimento da liderança num sentido mais lato, ainda que com menor frequência, destacando-se, nomeadamente a liderança dos professores que é associada a uma dimensão informal, não dependente do exercício de cargos (Frost, 2012). Por outras palavras, trata-se de uma liderança que é visível no modo como esses professores influenciam e mobilizam outras pessoas (alunos, colegas, pais, comunidade educativa em geral). O uso de expressões como “verdadeira liderança”, “capacidade de envolvimento e mobilização”, “movimentar as hostes”, “tomar a dianteira” e “fazer os outros acreditar que é possível” é eloquente sobre o modo como os participantes veem os professores líderes:

Temos realmente algumas pessoas que, mesmo não exercendo nenhum cargo, são pessoas respeitadas por todos, as primeiras a serem consultadas para determinadas opiniões, pessoas com quem se faz um fórum crítico e se respeitam mutuamente, independentemente das suas opiniões. Essa é que é a verdadeira liderança. (Professor, Ensino Secundário)

No meu grupo disciplinar, eu sei quem são as pessoas que conseguem movimentar as hostes, digamos assim, e que tomam a dianteira para realizar determinadas atividades e projetos. Tenho alguns colegas que, para mim, são referências a todos os níveis, enquanto pessoas, enquanto professores, enquanto detentores de conhecimentos. Quando eu tenho alguma dúvida ou alguma insegurança vou falar com essas pessoas. (Professor, Ensino Secundário)

E nós sabemos perfeitamente que não é o cargo nominal que faz funcionar a escola, são os outros duzentos e tal que fazem funcionar a escola (...). Eu acho que, acima de tudo, nós somos todos professores e quem está na direção são professores também (...) E, portanto, eu acho que acima de tudo somos todos nós, porque quem faz funcionar a escola somos nós, são os alunos, são os funcionários e eu acho que acima de tudo são os professores. Essa é a minha opinião. (Professora, Ensino Secundário, 20 anos de serviço)

Eu, por vezes, sinto-me um bocadinho líder quando penso numa ideia qualquer. Quando tenho uma ideia qualquer para desenvolver, qualquer atividade, proponho ao meu grupo de trabalho e quando consigo envolvê-las todas, pois somos só mulheres, eu aí sinto-me um pouco líder. Consigo arrastá-las e levá-las a acreditar naquilo que eu acho que é possível fazer. (Professora, 2.º ciclo, 25 anos de serviço)

Nesta ótica, o desempenho de cargos não se traduz necessariamente no exercício da liderança, uma vez que a liderança efetiva, para alguns dos participantes, está nos líderes informais que são vistos como uma referência em vários aspetos, decisões e conhecimentos, dinamizando e influenciando outros. É o caso de professores que fazem a diferença no trabalho com colegas, na dinamização de projetos e atividades e no modo como influenciam os contextos em que trabalham.

Mas eu acho que as dinâmicas desta escola não passam pelas direções, passam pelas pessoas mesmo. Passa pela dinâmica das pessoas todas. Portanto, eu acho que a dinâmica desta escola vai continuar sempre pela dinâmica das pessoas. Não passa muito pela direção. Ou pelas direções ou pelas lideranças intermédias, pelos coordenadores de departamento (...) É óbvio que é preciso termos um órgão que oriente, que organize, que ponha uma certa ordem nisto, senão também andamos aqui todos em autogestão. Mas, em termos de dinâmicas, de fazer coisas, acho que nós faríamos sempre. (Professora, Ensino Secundário, 33 anos de serviço)

Os professores não estão só dentro da sala de aula. As suas práticas ou ausência delas (...) aquilo que eles até acham que são as melhores práticas possíveis para se executar... são essas que representam o verdadeiro poder da escola e o poder de quem manda na escola (...) o que é independente naturalmente do desempenho dos cargos correspondentes de chefia. (Professor, Ensino Secundário)

Associado à dimensão informal da liderança dos professores está o contexto da sala de aula. Para os participantes, os professores são verdadeiros líderes do ensino e da aprendizagem na sala de aula quando propõem e dinamizam atividades pedagógicas. Esta liderança é ainda visível na relação pedagógica com os alunos que se traduz na sua capacidade para mobilizar, influenciar e fazer a diferença.

Na sala de aula considero-me uma líder. (Professora, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

O professor na sala de aula terá que ser um líder para os alunos naturalmente, não é? Não tem que haver um líder em cada escola ou um líder dos professores na escola. Cada um é líder à sua maneira, não é? (Professor, 1.º ciclo, 26 anos de serviço)

Pelos professores e pela forma como conseguem arrastar os alunos ou serem arrastados pelos alunos. Penso que a grande dinâmica desta escola não passa muito pelas direções. Temos a obrigação de ser líderes na sala de aula. Na sala de aula temos que ser. Temos que ser senão estamos tramados. (Professora, Ensino Secundário, 33 anos de serviço)

Até na sala de aula és líder. Nós somos líderes. Na sala de aula és líder. Na tua relação com os outros assumes também formas de liderança diferentes. (Professora, 1.º ciclo, 25 anos de serviço)

Eu sou líder. Eu gosto de liderar as coisas em que acredito, onde eu posso pôr no terreno aquilo que eu penso. Agora pensar, executar aquilo que os outros pensam não me fascina minimamente. A liderança dentro da sala de aula, com certeza. (Professora, Ensino Secundário, 27 anos de serviço)

Por exemplo, vou falar agora na sala de aula. Um líder tem que saber, primeiro, tem que ter a parte do rigor, tem que saber que há um rigor científico na planificação da sua aula. À partida isso tem que estar correto, depois tem que ter também o rigor pedagógico e didático e, ao mesmo tempo, saber motivar os alunos. Deixá-los participar e saber gerir os conflitos que surgem tantas vezes, participar na sua vez. Esses aspetos todos fazem com que uma aula tenha sucesso. (Professora, 2.º ciclo, 38 anos de serviço)

(...) é óbvio que se tiver uma postura de liderança forte, o professor consegue provavelmente moldar os alunos e cativar a motivação, a atenção, o trabalho (...). Os alunos são muito marcados pelo professor do 1.º ciclo, na minha opinião, e isso vai-se reproduzir e vai-se refletir muito e, às vezes, nota-se essa ausência de liderança. (Professor, 2.º ciclo, 28 anos de serviço)

Alguns participantes afirmam, no entanto, que a liderança do professor na sala de aula está ameaçada, em virtude das mudanças ocorridas no seu trabalho, nos últimos anos, num contexto de crise e instabilidade socioeconómica e legislativa, que se repercutem no seu

trabalho diário com os alunos, a que acresce a multiplicidade de tarefas que têm de gerir e os desafios com que têm de lidar.

Se me sinto encorajada a exercer liderança? Concorde ali com o colega, não me sinto, apesar de muitas vezes termos que o fazer. Dentro da sala de aula temos que o fazer necessariamente. (Professora, 3.º ciclo, 14 anos de serviço)

Eu acho que eles querem dar cabo até dessa liderança residual que o professor tem. Eu tenho essa convicção... a toda a hora com a revogação de portarias e despachos, não dando credibilidade ao trabalho do professor. (Professora, Ensino Secundário, 26 anos de serviço)

Não sinto [encorajamento para exercer a liderança] porque a própria tutela castra-nos um pouco a forma de exercermos esse tipo de liderança (...) nós hoje vemo-nos um pouco castrados na forma como podemos exercer determinados tipos de dinâmicas. Estamos praticamente num espaço de desenvolvimento exíguo que não permite que nós possamos, muitas vezes, dar azo às nossas capacidades e competências porque temos fatores limitativos e isso também, de certa forma, vai cortar um pouco a forma de liderança. Portanto, eu não me sinto estimulado a liderar nada. (Professor, 2.º ciclo, 27 anos de serviço)

E a escola está a viver uma crise brutal e vai ter que ser por aí e ela está a caminhar completamente em sentidos opostos porque está-se a criar um monstro para se gerir em termos de quantidade de pessoas, de escolas e diversidades. E isso afasta-nos cada vez mais dessa capacidade de liderança dentro de uma sala de aula, pelo desconhecimento dos alunos. E, muitas vezes, as lideranças dentro de uma sala de aula ficam muito comprometidas pela quantidade de respostas que são pedidas. É apenas um professor que naquele momento tem que gerir afetos, tem que gerir situações várias de aprendizagem, emocionais e todas as outras. Também tem que ter outros desempenhos, que ficam completamente comprometidos porque não há forma de responder a tudo isto. (Professora, 2.º ciclo)

Em jeito de síntese

Embora de forma muito sucinta, por limitações de espaço, apresentamos, neste texto, alguns resultados mais relevantes de um estudo mais vasto sobre a liderança docente. Os dados do questionário e dos grupos focais permitem identificar um conjunto de mudanças que ocorreram na escola e no trabalho dos professores nos últimos anos, mas também permitem perceber o papel das lideranças e das culturas escolares e profissionais. Dos dados destacam-se, sobretudo, as mudanças ligadas à constituição dos mega-agrupamentos, às políticas educativas e ao “tsunami” legislativo que invade as escolas e que se repercute no trabalho dos professores, como nos disse um dos participantes. Entre as medidas que mais efeitos produziram na motivação dos professores estão as que se prendem com o Estatuto da Carreira

Docente, a avaliação do desempenho docente (ADD), a redução do salário e o congelamento da carreira.

Os participantes aludem ainda à intensificação do trabalho docente, ao aumento do volume de trabalho, ao exercício de cargos e de funções, ao aumento de turmas por docente e de alunos por turma e, ainda, à burocratização crescente, o que corrobora outros estudos (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006; Osborn, 2006; Brante, 2009; Flores, 2011, 2012). Outros aspetos mencionados relacionam-se com a instabilidade profissional, a precaridade e insegurança económica, a falta de autoridade e de reconhecimento social dos professores e a consequente degradação da sua imagem na opinião pública, destacando-se, negativamente, o papel dos meios de comunicação social.

De um modo geral, os participantes salientam a crescente desmotivação decorrente das medidas políticas que provocam desgaste profissional, desencanto e até desânimo com repercussões ao nível da sua realização profissional que associam à ausência de perspetivas de carreira e à apreensão face ao futuro na profissão. Se, por um lado, valorizam a colaboração e o trabalho em equipa, por outro, admitem, de um modo geral, que, nos últimos anos, se deterioraram as relações profissionais entre os professores em resultado da ADD, o que se traduziu na acentuação de um clima de maior tensão e conflito e num maior individualismo nos modos de trabalho, a que não é alheio o papel das lideranças enquanto elemento decisivo na mediação das dinâmicas de desenvolvimento das medidas políticas (Tuytens & Devos, 2010; Flores, 2012).

O mal-estar sentido na profissão resulta, em grande medida, do facto de os professores terem de assumir uma multiplicidade de funções e de tarefas, nomeadamente administrativas e burocráticas, que os desviam da sua principal função que é ensinar. Deste modo, em muitos discursos dos professores está presente a questão da resiliência que se encontra associada ao apoio dos colegas e responsáveis da escola, quer em termos institucionais, quer em termos afetivos, no sentido daquilo que, na literatura internacional recente, se descreve como “resiliência relacional” (Day & Gu, 2014). De facto, num contexto de intensificação do trabalho, de desconfiança e questionamento da imagem social dos professores, de perda de estatuto social e económico, de burocracia asfixiante decorrente da profusão legislativa e da multiplicidade de tarefas e responsabilidades com que são obrigados a lidar diariamente, os professores conseguem encontrar, intrinsecamente e na relação com os outros, energia e (auto)motivação para desenvolverem o seu profissionalismo. A resiliência dos professores decorre, em grande medida, dos seus valores profissionais e do bom clima existente no seu contexto de trabalho que contribui para a superação do desânimo e de sentimentos de

resignação. Para isso muito contribuem as relações profissionais de colaboração e entreajuda e as dimensões afetivas e emocionais do seu trabalho.

É neste contexto que a questão da liderança docente é discutida, quer ao nível da sala de aula, quer ao nível da escola e da comunidade. O comprometimento com a criação das condições favorecedoras da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos é revelado nos testemunhos de vários professores que assumem funções de liderança (sobretudo informal) perspetivando essa responsabilidade não só como uma oportunidade de melhorar a qualidade do percurso escolar dos alunos, o clima de trabalho e de relação no seio da organização escolar e a ligação desta com as famílias e a comunidade envolvente, como também pela possibilidade de crescimento e de desenvolvimento profissional. Os professores tendem a valorizar dinâmicas de trabalho e de relacionamento profissional que privilegiam a partilha de experiências e problemas do dia-a-dia.

Os grupos focais com os professores foram reveladores das diversas perceções existentes sobre liderança, ainda que o conceito surja nos seus discursos associado principalmente ao exercício de cargos de direção e de gestão intermédia, ao nível da hierarquia e da organização formal das escolas, o que não é surpreendente face àquele que é o contexto e o entendimento generalizado do conceito, sobretudo no nosso país. A dimensão formal da liderança é, de facto, mais evidente nos depoimentos analisados onde o diretor, membros da sua equipa, coordenador de escola e outros coordenadores (de departamento e de disciplina) são apontados como “líderes” com especial influência nas dinâmicas desenvolvidas nas escolas e nos agrupamentos. A gestão intermédia merece também destaque nos discursos dos professores. A figura do diretor de turma é especialmente valorizada pelo papel determinante que se lhe reconhece na articulação entre os docentes, os alunos e entre a escola e a família.

Contudo, nos testemunhos de vários professores, a liderança é vista também na sua dimensão mais informal, que não resulta da designação formal de um cargo ou função (Frost, 2012) mas que se relaciona com o modo como os professores fazem a diferença no trabalho com os colegas, com os alunos e nas escolas influenciando e mobilizando vários atores, dinamizando projetos e iniciativas inovadoras. Na mesma linha, situa-se a ideia de que o professor é um líder do processo de ensino e aprendizagem e da relação pedagógica com os seus alunos na sala de aula, apesar dos constrangimentos e das dificuldades com que o exercício dessa liderança se confronta.

A liderança docente como prática vai para além do exercício de cargos e responsabilidades nas estruturas das escolas para incluir a capacidade de agência e de influência dos professores na sala de aula como líderes da aprendizagem dos alunos, bem como de colegas, pais, comunidade, etc.. Nesta perspetiva, os professores constituem elementos centrais nos

processos de mudança das escolas enquanto comunidades de aprendizagem pela sua capacidade de mobilização e de inovação, reconhecendo-se o potencial que todos os professores têm para exercerem a liderança como parte do seu trabalho enquanto professores (Frost, 2012).

Assim, é fundamental compreender e desenvolver mais investigação sobre esta temática, sobretudo na perspetiva da desconstrução do conceito de liderança e do desenvolvimento de estratégias que potenciem o seu exercício no contexto da escola e da sala de aula. Importa ainda perceber melhor quem são os professores líderes (informais), o que fazem, como são vistos e de que modo a sua ação influencia os contextos em que trabalham.

Referências

- Alexandrou, A., & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Professional Development in Education, 38*:2, 159-167.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice, 12*(2), 209-229.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 430-436.
- Charlier, B. (2014). A troca e a partilha das práticas de ensino como elemento central no desenvolvimento profissional de professores. In M. Flores, *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.
- Crowther, F. (1999). *The IDEAS Project: Guidelines for Exploration and Trial in Queensland State Schools*. Brisbane: Education Queensland.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*. Alexandria, Virginia USA: Association for supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Davis, S. H., & Leon, R. J. (2009). Teaching Gil to lead. *Journal of School Leadership, 19*, 266-298.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new Lifes of Teachers*. Londres: Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. Londres: Routledge.

- Evetts, J (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In: GEWIRTZ, Sharon, MAHONY, Pat, HEXTALL, Ian, CRIBB, Alan (eds.). *Changing Teacher Professionalism. International Trends, challenges and ways forward*. London e New York: Routledge
- Flores, M. A. (2011) Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores, *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação. Brasil, UFSC: NUP/CED, 29 (1), 161-191.
- Flores, M. A. (2012) The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school? *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 24 (4) 351-368.
- Flores, M. A. (2012). Teachers' Work and Lives: A European Perspective. In C. Day (Ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp. 94-107). London: Routledge.
- Flores, M. A. (2014a) (Coord). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A. (2014) Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais, *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851-869 (outubro-dezembro).
- Flores, M. A. (2016) "O futuro da profissão docente", conferência de encerramento convidada no III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Paulista sobre Formação de Educadores – "Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas", promovido pela Pró-reitoria de Graduação da UNESP, Águas de Lindóia, 11-13 de abril de 2016
- Flores, M. A., Rajala, R., Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V., & Jerkovic, I. (2007). Learning at work: Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher, L. McDonald, J. Butcher, & L. McDonald (Edits.), *Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education* (pp. 141-156). Rotterdam: Sense Publisher.
- Flores, M. A.; Fernandes, E.; Flores, M. e Forte, A. (2016) Conditions for teacher leadership and professional development in challenging circumstances, in B. de Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Eds), *Professional Learning in Education. Challenges for Teacher Educators, Teachers and Student Teachers*, pp. 113-133, ISBN 978-90-382-2596-8

- Forte, A., & Flores, M. A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 91-105.
- Frost, D. (2004). Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing* 10 (2), 70-87.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D., & Durrant, J. (2002). Teachers as Leaders: exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership and Management*, 22(2), 143-161.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher Leadership: rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 479-498.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós Moderna*. Amadora: Mc Graw Hill
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the Sleeping Giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lieberman, A. (1992). Teacher Leadership: What are we learning? In C. Livingston, *Teachers as Leaders: evolving roles*. Washington DC: National Education Association.
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2008). Changing Teaching from Within: Teachers as leaders. In J. MacBeath, & Y. Cheng, *Leadership for Learning: International Perspectives* (pp. 37-57). Rotterdam and Taipei: Sense Publishers.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S., & Waterhouse, J. (2006). *Leadership for Learning: Making the Connections*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.

- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242-253.
- Parente, C.; Vieira, F.; Fernandes, E.; Pinheiro, C. & Flores, M. A. (2015) As potencialidades da liderança docente e do desenvolvimento profissional em contexto: resultados de um estudo empírico, *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(1), 127-149, jan./jul. 2015 - ISSN 2238-8346
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38:2, 169-188.
- Sachs, J. (2012) Teacher Professionalism: why are we still talking about it? Conferência proferida no 37º Congresso Anual da Association of Teacher Education in Europe (ATEE), 25-29 de agosto de 2012, Universidade de Anadolu, Eskisehir, Turquia, 2012
- Sachs, J. (2015) Teacher Professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 22(4), 2015, 413-425
- Taylor, Monica, Goeke, Jennifer, Klein, Emily, Onore, Cynthia & Geist, Kristi (2011) Changing leadership: teachers lead the way for schools to learn, *Teaching and Teacher Education*, 27, 920-929
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5), 521-536.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp. 28-49). London: Institute of Education.
- Williams, A.; Prestage, S.; & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, n.3, v.27, 253-267.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.

Formação e ação docente

Desenvolvendo competências profissionais

Elza Mesquita¹⁷

Introdução

Começamos com uma suposta verdade... quem somos depende da forma como aprendemos e como construímos competências. Sabemos também que a aprendizagem ocorre em função de contingências externas, daí considerarmos importante atendermos ao papel que o ambiente e o contexto assumem neste processo. Também nos apraz realçar aqui o pensamento de um grande filósofo, escritor e crítico francês, conhecido como representante do existencialismo. Jean-Paul Sartre: *Não somos um aglomerado de barro, e o que é decisivo, não é aquilo que de nós fizeram, mas o que nós fazemos com o que fizeram de nós.* Pode o leitor pensar que deixamos uma ideia muito abstrata, mas preferimos licenciá-la para reflexão sendo que cada resposta ou delimitação da própria ação dependerá do contexto de onde esta toma forma. É também importante que consigamos diferenciar conceitos... pois isso ajudar-nos-á a distinguir qual a melhor forma de construir conhecimento(s), sendo que os maiores problemas em torno da conceptualização do que significa sermos competentes surgiram a partir dos esforços dirigidos para o alcançarmos.

1. Competência: dimensões do conceito e perspectivas de análise

Sem entrarmos numa abordagem muito profunda, embora necessária, sobre o que significa ser competente, parece-nos importante sublinhar que quando falamos em competência o próprio conceito, sendo polissémico, remete-nos para um conjunto de recursos, é um conceito que *per si* inclui diferentes perspectivas dentro de um determinado contexto, como veremos. Alguns autores vêm rapidamente à nossa memória quando ouvimos a palavra competência: Guy Le Boterf (1994, 1997, 2000, 2002), Philippe Perrenoud (2000, 2001a, 2001b, 2001c), Philippe Jonnaert (2002), Perrenoud e Thurler (2002), Gérard Malgrave (2003), Maria do Céu Roldão (2003), Jacques Tardif (2006), entre outros.

¹⁷ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança.

Roldão (2003) fala-nos da *competência*, não como um conjunto de “conteúdos acumulados”, mas sim como um “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo”, quer este se trate de um saber intelectual, verbal ou prático. E acrescenta a autora que “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de *mobilizar* adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (p.20). O conceito de competência assumido por esta autora e por outros autores sustenta-se em Le Boterf (1994), declarando este que competência é um saber agir complexo tendo por base a combinação eficaz de uma variedade de recursos internos e externos que se conseguem mobilizar perante uma situação. Neste sentido, é a disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica. Poderíamos apresentar muitos outros enfoques sobre o conceito de competência, mas resolvemos sintetizá-los no quadro que apresentamos de seguida.

Quadro 1. Competência: que consensos?

Uma competência	D’Hainaut (1988)	Jonnaert, Lauwaers e Peltier (1990)	Meirieu (1991)	Gillet (1991)	Raynal e Rieunier (1997)	Perrenoud (1997)	Pallascio e La Fortune (2000)
Faz referência a um conjunto de elementos	Os saberes, os saberes fazer e os saberes ser	As capacidades	Um saber identificado	Um sistema de conhecimentos conceptuais e processuais	Os comportamentos	Os recursos	As disposições de natureza cognitiva, afetiva, reflexiva e contextual
Que o sujeito pode mobilizar	(sem precisão)	Estas capacidades são para <i>seleccionar</i> e para <i>coordenar</i>	Este saber identificado é para <i>colocar em jogo</i>	Estes conhecimentos são <i>organizados em esquemas operatórios</i>	Estes comportamentos são <i>potenciais</i>	Estes recursos são <i>mobilizáveis</i>	A mobilização exprime-se através do conceito de <i>disposição</i>
Para tratar uma situação	Tratamento de situações	A representação da situação pelo sujeito	Uma determinada situação	Identificação de uma tarefa problema e sua resolução	Uma atividade complexa	Um tipo de situação definida	As situações problema
Com sucesso	«exercer convenientemente um papel, uma função ou uma atividade»	responder mais ou menos pertinentemente e à solicitação da representação da situação	uma combinação apropriada de capacidades	«uma ação eficaz»	«exercer eficazmente uma atividade»	«agir eficazmente»	«uma ação responsável, ou seja, concebida, gerada e aplicada em todo o conhecimento de causa.»

O(s) consenso(s) remete(m) para o facto de que a competência é colocada em prática por uma pessoa ou grupo de pessoas (sendo que a competência pode ser coletiva). Essa pessoa (ou grupo) aciona um conjunto de saberes, nomeadamente o saber-saber, o saber-ser e o saber-estar. Para tratar uma determinada situação a competência requer sempre a contextualização

de uma situação específica que se vivencia e a representação que a pessoa (ou grupo) tem da situação, pois é precisamente neste nível que se mobilizam os saberes na ação.

Outra perspectiva de análise sobre o conceito de competência é-nos sugerida por Jonnaert (2002) ao estabelecer diferentes níveis e ao definir uma arquitetura em “cascata” da competência como a que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 2. Arquitetura em “cascata” da *competência* segundo Jonnaert (2002, p.60)

Nível da situação	Um sujeito é confrontado com uma situação que deve tratar, absolutamente, de forma eficaz.
Nível da competência	O sujeito coloca em ação uma série de recursos que vai ajustando, sem cessar, ao longo do tratamento da situação.
Nível das capacidades	Para além destes recursos, o sujeito vai mobilizar uma ou mais capacidades; vai selecionar uma ou mais que uma e articulá-las entre elas e entre outros recursos retidos para tratar a situação com a ajuda de um esquema operatório de recursos.
Nível das habilidades	As capacidades retidas ativam uma série de elementos em seu redor onde as habilidades colocam em ação os conteúdos disciplinares.
Nível dos conteúdos disciplinares	Os conteúdos disciplinares alimentam as habilidades e as capacidades e facilitam ou inibem a competência colocada em ação.

Contudo, o autor alerta para o facto de que todo este processo, de colocar em ação uma competência, não deve ser entendido nem como linear nem como hierárquico, mas sim como uma interação constante entre as *situações* e os diferentes níveis. A *situação* aparece como mais um nível, considerado, pelo autor, a palavra-chave para uma abordagem por competências. Para além deste nível, importa considerar a representação que o sujeito construiu em torno da situação e da sua resolução. Estas representações são elas mesmas muito diferentes de sujeito para sujeito. Nesta perspectiva é difícil definir competência a priori, uma vez que depende da *situação* e da forma como esta se articula com as capacidades, habilidades, conteúdos disciplinares e com uma série de recursos (sociais, contextuais, estratégicos, etc.) (Jonnaert, 2002).

Mas é preciso especificar em que nível de ação podemos situar a competência, considerando o facto de que quase todos somos competentes quando realizamos micro-ações e devemos ser, sobretudo, conscientes de que esta se complexifica à medida que nos envolvemos em atividades que, por si só, exigem mais de nós, quer seja na nossa vida pessoal, quer na forma como comunicamos com os outros, etc. Consideremos a figura seguinte.

	VIDA PESSOAL	COMUNICAÇÃO	TRABALHO INDUSTRIAL	OBRAS ARTÍSTICAS	N Í V E I S D E A Ç Ã O
MICRO-AÇÃO	Deglutir	Fazer um ponto no i	Rodar um parafuso	Dar uma pincelada sobre um quadro	
MINI-AÇÃO	Comer uma banana	Colar um selo	Investir em ferramentas	Colorir uma superfície	
AÇÃO	Almoçar	Enviar uma carta	Abrir um furo de rosca	Preparar um fundo	
MAXI-AÇÃO	Receber os amigos para o jantar	Tratar de um encontro por correspondência	Montar um motor	Pintar uma casa sobre um fundo	
MACRO-AÇÃO	Receber o presidente para o jantar	Ter uma contabilidade	Construir um carro	Pintar um quadro	

Figura 1. Níveis de ação da competência¹⁸

A categorização das ações expressas levanta uma questão: O que é “colocar um ato significativo” em ação? Desde a micro-ação à macro-ação, o ato é significativo se ele se inserir numa estrutura (considerando por exemplo um projeto, um objetivo, etc...) que lhe dá sentido. O ato mínimo é um gesto significante e não um simples movimento. Fazer sem agir é colocar em prática uma técnica, ou realizar um movimento sem projetar o sentido e a ligação que ele supõe. O agir profissional pressupõe uma sucessão de atos interdependentes uns dos outros. A competência exige *saber ligar* operações e não saber aplicá-las isoladamente. A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizadas numa utilidade que tem um sentido para o profissional e, por tal, deve saber escolher. A escolha pauta-se por acreditarmos na capacidade que temos em organizar e executar a nossa tarefa seguindo um caminho que nos conduza ao(s) resultado(s) desejado(s). Então podemos questionar: o que é que influencia a escolha por um determinado caminho e não por outro? Poderíamos optar por muitas respostas, mas vamos considerar que depende da nossa motivação pessoal, da forma como processamos o nosso pensamento, do nosso estado emocional, das nossas ações e da mudança das condições ambientais. O que determina o grau de eficácia da escolha tem necessariamente consequências *sobre a nossa eficácia pessoal*, nomeadamente na facilidade ou dificuldade que manifestamos na realização de uma tarefa. Para sermos bem-sucedidos na concretização de qualquer tarefa temos de contar com a nossa capacidade de resiliência face à adversidade, a nossa linha condutora em função dos valores que defendemos, o grau de sucesso, os esforços consentidos e a energia que investimos na sua realização.

¹⁸ Propostos por Moles e Rohmer (2000).

Afinal quem somos? Na verdade somos seres cognitivos e cognoscíveis e perante a dificuldade alguns imaginam logo as soluções ao passo que outros consideram que é perigoso avançar. Contudo, estes últimos, embora experimentem mais o peso da responsabilidade e, por vezes, se sintam cativos da sua forma de pensar e de agir também colocam em ação a sua capacidade para contornar ou modificar o constrangimento, pode não ser em tempo útil e a oportunidade deixar de existir. Na verdade... todos somos atores sociais... pessoas cuja aprendizagem ocorre num meio e depende da relação compreendida entre um estímulo e uma resposta. Para firmar esta relação consideremos então três aspetos (dimensões) que devemos ter em conta quando falamos em competência e que se expressa na figura seguinte:

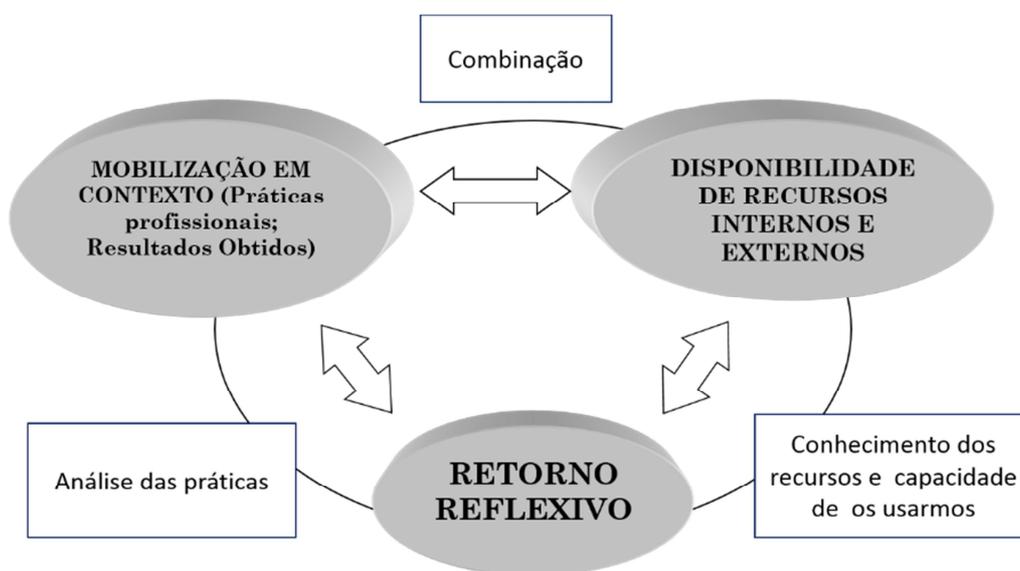


Figura 2. Dimensões a considerar num a abordagem sobre competências

Situar-nos-emos no retorno reflexivo pelo facto de o considerarmos importante, pois melhora a nossa forma de agir, permite-nos aprender a transferir ou a transpor, a gerar e a desenvolver recursos, a desenvolver o nosso sentimento de auto eficácia¹⁹ e, obviamente, a construir experiência. Percebemos então que a competência requer um equipamento em saberes e capacidades, mas não se resume apenas a este equipamento (não é porque passamos num teste de condução que sabemos conduzir). Algumas pessoas podem saber mobilizar os conhecimentos num contexto que lhes é familiar, onde se sentem confiantes, mas noutra contexto (por exemplo sob stress) isso não aconteceria. Também sabemos que se não tivermos os recursos que possamos mobilizar, não há competência. Se os recursos estão

¹⁹ Ver *Teoria da Aprendizagem Social* de Albert Bandura (2003).

presentes, mas não são mobilizados em tempo útil, na prática, é como se eles não existissem (Mesquita, 2015).

2. Mobilização da competência em tempo útil

A experiência revela-nos que existem pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades mas não sabem mobilizá-los de modo eficaz e no momento oportuno, numa situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos, etc.) é reveladora da passagem à competência (Mesquita, 2015). Por tal, esta realiza-se na ação. Não há competência sem atos, pois a competência é sempre competência de um ator em situação, sendo que não pode funcionar sem “alma” (Le Boterf, 1994, 1997, 2000).

Percebe-se que o profissionalismo se desenvolve numa prática de trabalho e que a competência emerge da junção de um saber e de um contexto. Não significa, porém, que na construção do profissionalismo não estejam subjacentes os saberes. Faz então sentido falarmos que o profissionalismo se constrói no cruzamento de três domínios: o sujeito, as situações de formação e as situações profissionais (*vide* figura 3).

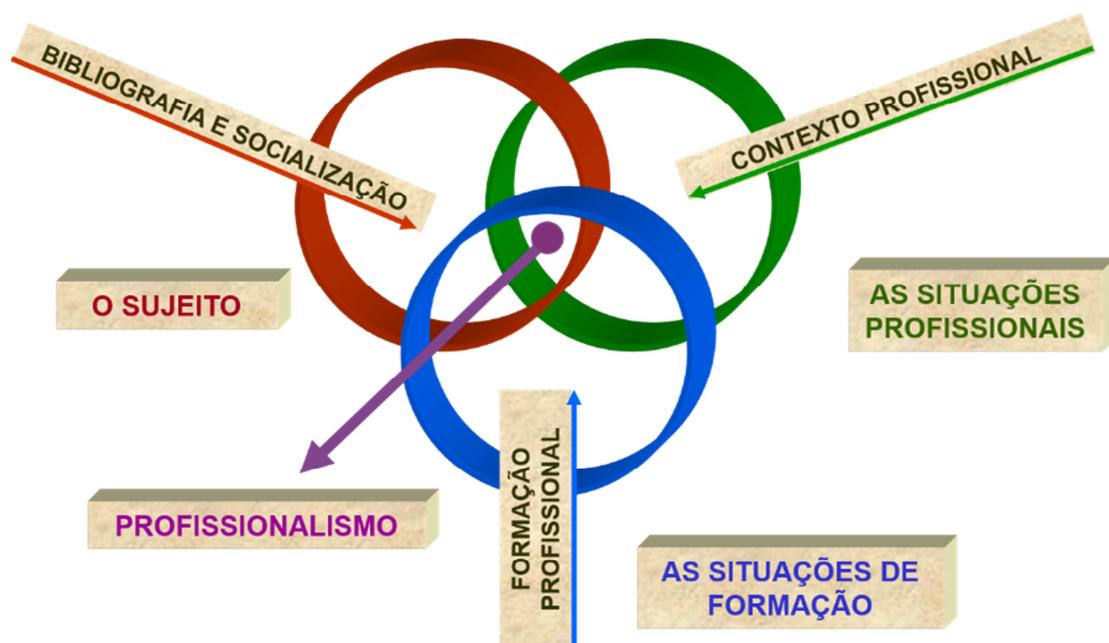


Figura 3. O profissionalismo em cruzamento

Temos então de atender ao *nível* da qualificação profissional, à *área* de atuação do profissional, à caracterização do *desempenho* esperado do profissional, às *qualificações* necessárias a esse desempenho e às *oportunidades de aprendizagem* a promover para desenvolver tais qualificações.

Segundo Guy Le Boterf (1994, 1997, 2000, 2002) o profissional é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa. Saber gerir a complexidade significa: (i) *Saber agir com pertinência*; (ii) *Saber mobilizar os saberes e os conhecimentos num contexto profissional*; (iii) *Saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogêneos*; (iv) *Saber transpor*; (v) *Saber aprender e aprender a aprender*; e (vi) *Saber comprometer-se*.

Saber agir com pertinência não se reduz ao saber-fazer ou ao saber-operar. O profissional deve **saber ir além do prescrito** (por vezes preenchido por enunciados lacunares). Face aos imprevistos, aos acasos, face à complexidade dos sistemas, o profissional deve ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer escolhas, **interpretar** (as atividades do profissional não serão automatizadas, pois a sua competência reconhece-se na sua inteligência prática para resolver as situações, na sua capacidade, não só de fazer, mas de compreender). Deve saber reagir perante os acasos, as avarias, **saber o que fazer** (i.e. deve saber dirigir a sua ação atuando de forma pertinente na resolução de problemas). É também importante o **saber inovar** (para não se cair num saber rotineiro), assumir responsabilidades, **saber julgar**, em suma **saber empreender** (i.e. ser o Homem da situação – pois não deve somente escolher, mas saber escolher com urgência, na instabilidade, afrontar situações imprevistas e indeterminadas) (Le Boterf, cit. por Mesquita, 2011, 2013).

Deter os saberes ou as capacidades não significa ser um profissional competente. Podemos conhecer as técnicas ou as normas de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Podemos conhecer o direito comercial e errar a redação de um contrato. Portanto, é importante que consigamos *mobilizar os saberes e os conhecimentos num contexto profissional* (Mesquita, 2011, 2013). Anotamos outro exemplo que ilustra bem esta combinação: saber andar de bicicleta supõe saber pedalar, saber travar, saber acelerar, saber equilibrar-se... Existe uma dinâmica de interação entre os vários componentes, mas a competência global não se reduz a esta adição. Não é uma simples adição de saberes parciais, mas sim de saberes múltiplos. A competência “em migalhas” não é competência. O profissional não é aquele que aplica o mesmo comportamento em todas as circunstâncias. Ele tem que saber alterar estratégias em função das situações que vai encontrar.

O profissional deve saber relacionar elementos necessários dos recursos que possui, organizá-los e utilizá-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema por solucionar ou um projeto a realizar. Ele constrói uma *arquitetura cognitiva* particular da competência, uma *combinação* pertinente de ingredientes bem escolhidos. A integração de saberes existe também nas atividades consideradas não complexas como, por exemplo, no corte de árvores, pois não se trata apenas de manusear a serra elétrica, é necessário organizar o espaço de corte, antecipar as etapas ulteriores do campo de trabalho numa perspectiva de intervenção sobre a floresta, diagnosticar o estado fitossanitário da árvore e a incidência das condições climáticas e geográficas para modular a técnica do corte (Le Boterf, 1994, 1997).

A lógica de integração dos saberes, dos saber-fazer e dos comportamentos estabelecem-se em função das exigências situacionais. A competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de forma combinatória diversos elementos.

A competência é uma disposição e não um gesto elementar. Ser competente é saber encadear e improvisar encadeamentos. Façamos a seguinte conexão: um trepador perante um muro a escalar e o dançador de tango. Depois de ter analisado a estrutura do muro, o trepador, extrai do seu repertório gestual (movimentos isolados) para organizar os encadeamentos necessários e progredir na sua ascensão. No dançador de tango a competência está na ligação gestual e não em cada gesto (saber dançar significa “*saber combinar*” os movimentos) e combinar sempre novos movimentos.

Na figura 4 ilustramos um exemplo que tenta expor como é possível a mobilização integradora de saberes heterogêneos de um técnico de máquinas (por exemplo) e que recursos deve supostamente saber combinar para resolver uma avaria numa determinada instalação.

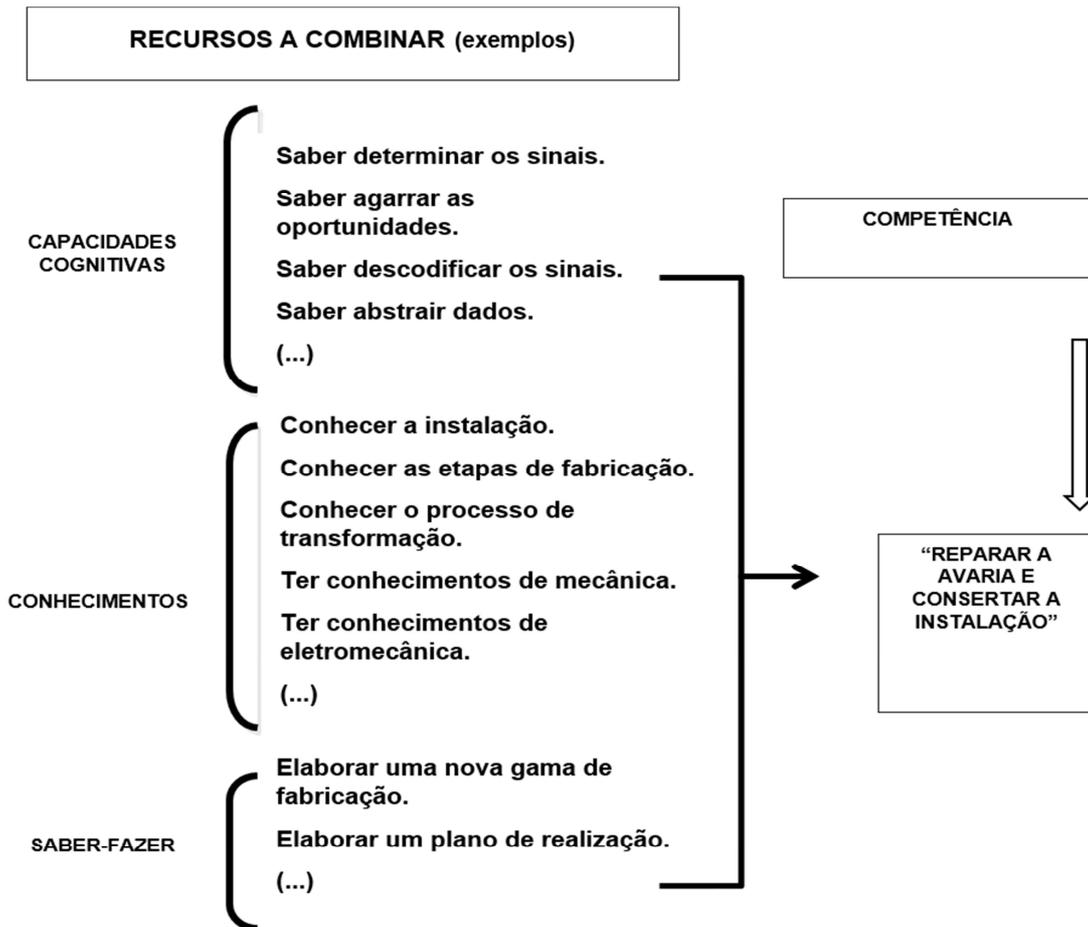


Figura 4. Exemplo de mobilização integradora de saberes heterogêneos para uma competência (avaria)

Surge então a necessidade de distinguirmos competência requerida de competência real. A competência requerida é aquela que é esperada pela organização ou pelo cliente. É possível descrevê-la em termos da atividade requerida. Face às exigências requeridas, o sujeito coloca em prática o encadeamento das ações e das interpretações que são esperadas. A competência real descreve-se em termos da conduta que é de facto colocada em prática, pois face às exigências de uma atividade a realizar, ou de um problema a resolver, o profissional terá de elaborar uma estratégia de resposta. Neste sentido, a competência emerge de uma combinação de saberes.

No entanto, o profissional tem de perceber que é importante manter-se atualizado, isto para se sentir mais capaz na aplicação do saber, sendo que a competência se atualiza em contextos diferentes. Assim sendo a competência é construída pelo profissional. A atualização que a caracteriza é chamada de “construção cognitiva” (Le Boterf, 1994, 1997).

Defende-se também que o profissional não saberá limitar-se a executar tarefas únicas e repetitivas. Ele deve saber transpor. Isto supõe que tem capacidade de aprender e de se

adaptar. Consegue resolver diferentes tipos de problemas ou enfrentar categorias de situações e não um problema ou uma situação isoladamente. A faculdade de transpor provém de três fatores: da riqueza da experiência e da intenção com que o profissional a realiza e depende da capacidade de retrocesso (sendo importante considerarmos aqui o retorno reflexivo) e da análise das suas próprias etapas (saber retroceder); da riqueza da experiência pela qual passa ao longo do percurso profissional e extra profissional; e, por fim, de uma intencionalidade transversal. Esta intenção transversal consiste no querer utilizar esquemas que vão servir de instrumentos de transferibilidade (saber criar condições de transponibilidade com a ajuda de esquemas transferíveis). Segundo Cauzinille-Marmeche, Mathieu e Resnick (1987) aquele que é capaz de transpor é aquele que dispõe, no seu equipamento de recursos, de um grande número de procedimentos de respostas específicas, sendo a experiência acumulada que lhe permite reconhecer as identidades da estrutura.

Daqui decorre a reflexão sobre a importância que devemos dar à formação e à ação docente.

3. Os saberes e os conhecimentos em contexto: formação e ação docente

Defende Bertrand Schwartz (1994) que a formação geral é componente essencial da formação profissional. Ele considera que esta formação contribui para o profissional adquirir competências que lhe permitam adaptar-se às mudanças e transformações profissionais. É a razão do desenvolvimento das competências genéricas ou transversais. Mas as capacidades ou os saber-fazer serão independentes do campo de aplicação? Uma competência pode ser transferida se, por definição, ela se constrói num contexto singular? Obviamente que são situações questionáveis, senão vejamos os exemplos: conduzir uma reunião no domínio do estudo de fenómenos químicos não é transponível para o domínio da análise das situações financeiras; um sujeito pode saber ler um esquema de engenharia de formação e não saber ler um esquema de física quântica. Sendo assim, a transposição exige uma construção combinatória.

Como vimos a competência pode ser comparada a um *ato de enunciação* que não pode ser cumprido sem referência ao sujeito que a emite nem no contexto no qual se situa. Existe sempre um contexto de uso da competência e, portanto, um conjunto de saberes ou de saber-fazer não forma uma competência (Mesquita, 2015).

A partir da reflexão das práticas reais o profissional, em função do trabalho de abstração e conceptualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas. Aprender a identificar os problemas e a classificá-los através da referência dos

diferentes contextos significa que o profissional aprende e aprende a aprender. Saber resolver não só um problema, mas sim várias categorias de problemas significa que o profissional é capaz de estabelecer analogias. São, portanto, estes os indicadores de contextos qualitativos do comportamento (Bateson, 1985). Na constituição desses contextos, o tipo de relação estabelecida é tanto o critério que a define como o procedimento organizador. A retroação (retorno reflexivo) obtida nessa díade assume consequências pragmáticas e semióticas que devem ser valorizadas, não só pelo facto de determinar a nossa conduta, mas também porque marca o nosso desenvolvimento como sujeitos comunicativos.

Cronologicamente o emprego do professor evolui para uma certa profissionalização. Recordamos aqui a lei de orientação do sistema educativo Francês de julho de 1989 uma vez que procurou uma verdadeira formação profissional dos professores através dos Institutos Universitários de Formação dos Mestres (IUFM). O relatório BANCEL²⁰ do mesmo ano preconizou claramente uma “profissionalização” do professor. Embora o professor se defina como um simples difusor do saber, sabendo gerir situações complexas de aprendizagem, ele deve ser um profissional capaz de refletir as suas práticas, de resolver os problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas. Evidencia-se assim a importância que a experiência prática tem assumido para a formação, como meio de preparar melhor os professores para o trabalho docente, apontando-se para a afirmação de uma modalidade formativa caracterizada pela alternância entre o local de formação e a escola (dois contextos... três atores). No curso de formação a pessoa em formação realiza alternância entre duas escolas: local de educação e o local de formação, instituição ou serviço. Mas em termos de atores, essa alternância é um jogo entre três partes: as crianças, os professores cooperantes e os supervisores de estágio. Este significado subjacente à supervisão pedagógica conduz-nos imediatamente à complexidade de uma dupla formação, a necessidade de uma parceria, colaboração e comunicação. Isto também implica uma visão ternária: formadores - formação - escola. As três visões têm uma importância semelhante em todo o processo de formação para o desenvolvimento de competências profissionais na ação.

A formação para a docência define-se também como um processo de socialização, que deve possibilitar ao sujeito organizar os saberes aprendidos para serem colocados em ação numa determinada situação de ensino. Surge então a mobilização das competências que deve ser

²⁰ Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris: MEN. (Relatório do reitor Daniel Bancel a Lionel Jospin, ministro do Estado, ministro da Educação Nacional, da Juventude e do Desporto).

Desde 1990 que o Ministério Francês, baseado no relatório BANCEL (1989), colocou de lado o “modelo centrado numa lógica de ensino e de mestria dos conteúdos disciplinares” para se ligar definitivamente “a uma lógica de qualidade centrada na profissionalização e apropriação de competências profissionais” (Altet, n.d., p.62).

exercida sob dupla coação: (i) objetiva – contexto; e subjetiva – sujeito. É em função da percepção que o sujeito tem coações, a partir das quais ele estima se pode ou não ativar o que sabe. Chris Argyris (1993) exprime esta característica da competência dizendo que se trata da passagem do “saber aplicável” (o sujeito conhece as competências prováveis dos seus atos) ao “saber acionável” (o sujeito não só possui este conhecimento, mas sabe como se servir do saber aplicável na vida durante a sua prática quotidiana). Na verdade, a mobilização pertinente dos saberes e dos saber-fazer aprende-se progressivamente, pois só a partir do exercício das funções do profissional, durante um determinado período de tempo é que ele pode ser reconhecido como competente. O mesmo acontece com o futuro professor no momento em que se forma para exercer a docência.

A transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm, nem a ditam. Por exemplo: um estudante, que domina uma teoria na prova, revela-se incapaz de a utilizar na prática, porque nunca foi treinado para o fazer. Portanto, a escola não trabalha a transferência (Mesquita, 2015). Sendo assim a competência exerce-se dentro de um contexto particular e não preexiste ao acontecimento ou à situação, o que quer dizer que toda a competência é finalizada e contextualizada. As competências que se colocam em prática são condicionadas pelo efeito duplo descrito por Boudon (1990, 1995): (i) *efeito de oposição* que depende da posição do ator num contexto particular e condiciona o acesso às informações pertinentes; e *efeito de disposição* que depende das suas capacidades mentais, cognitivas e afetivas, que o conduzirá a uma interpretação diferente da mesma realidade. Assim, a lógica da integração dos saberes, dos saber-fazer e dos comportamentos estabelecem-se em função das exigências situacionais.

No contexto de trabalho o profissional não saberá limitar-se a executar tarefas únicas e repetitivas. Ele deve saber transpor. Isto supõe que tem capacidade de aprender e de se adaptar, conseguindo resolver diferentes tipos de problemas ou enfrentar categorias de situações e não um problema ou uma situação. Ele pode funcionar por generalização a categorias de problemas ou situações do mesmo tipo (transferência lateral) ou por transposição sobre casos de complexidade superiores (transferência vertical). A competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de forma combinatória diversos elementos e é atualizada em contextos diferentes, sendo esta atualização da responsabilidade do profissional e caracterizada como sendo uma “construção cognitiva” (Le Boterf, 1994). Neste sentido, a transferência é trabalhada em contexto e depende da capacidade cognitiva

do profissional, sendo que face às exigências requeridas o profissional pode colocar em prática o encadeamento das ações e das interpretações que são esperadas (competências requeridas) ou face às exigências que envolvem a atividade a realizar ou de um problema a solucionar, terá de elaborar uma estratégia de resposta (competências reais). A capacidade de transpor depende da capacidade cognitiva do profissional: face às situações ou a problemas distintos, ele saberá colocar em prática estratégias cognitivas apropriadas.

Neste processo o olhar de outrem torna-se normativo. E, neste sentido, também percebemos que competência não é apenas um “constructo operativo” é também um “constructo social”. Merchiers e Pharo (1990) propuseram um modelo de critérios de reconhecimento das competências que sintetizamos na figura 5.

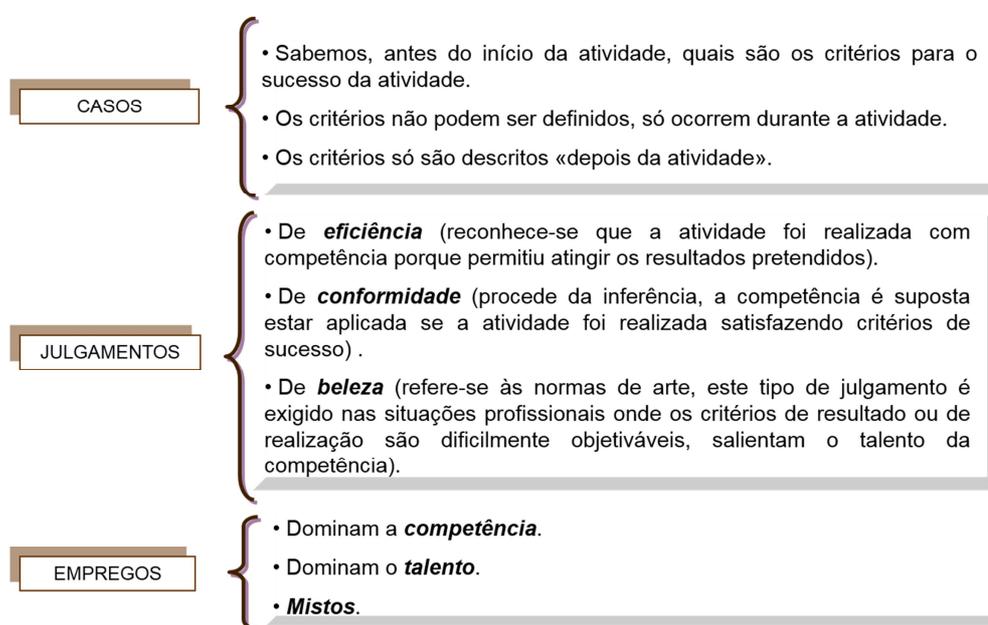


Figura 5. Critérios de reconhecimento de competências

Se reconhecemos a competência atendendo a um sistema de valores e se a qualificação é uma “habilitação de... para...”, significa que existe outrem que nos autoriza a agir com competência. Mas quem reconhece que o profissional tem profissionalismo ou competência? Não é suficiente afirmarmos que somos competentes para, de facto, o sermos. A nossa ação tem de ser colocada à prova. Sendo esta a razão de ser dos processos e dos mecanismos de “validação de competências”, certificadas através da formação, pois é a validação que caracteriza como competência uma maneira de agir. Na figura seguinte damos conta de dois modelos de competência que nos possibilitam algum acareamento.

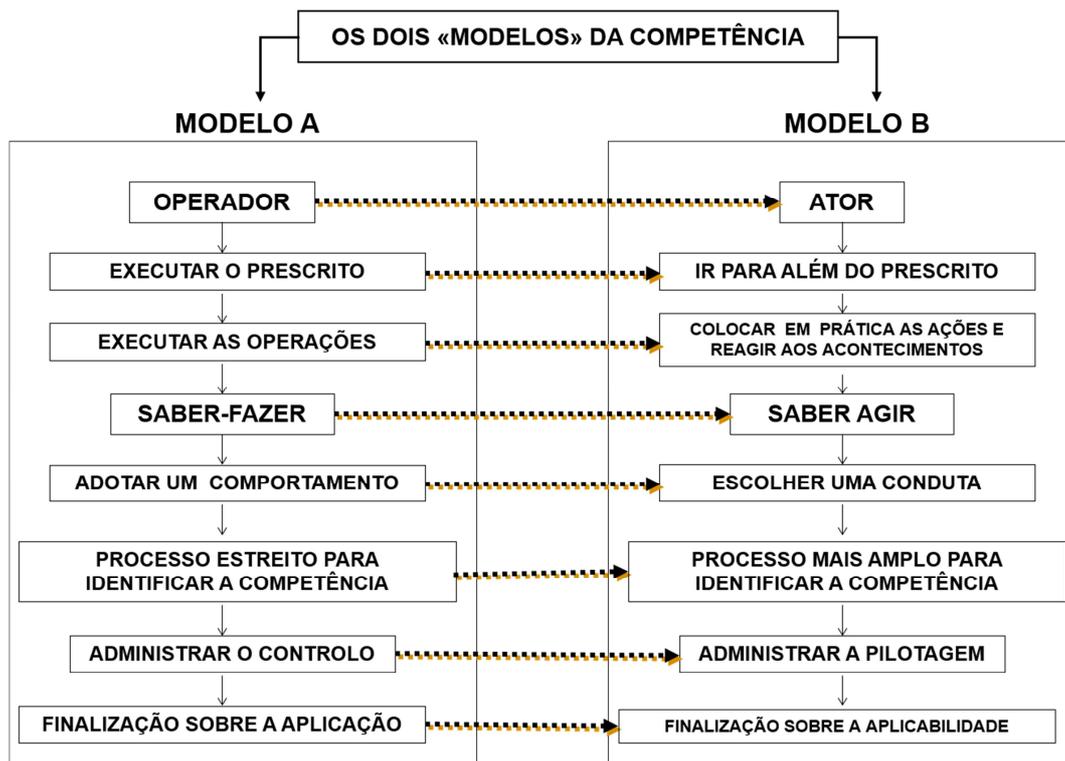


Figura 6. Modelos de competência (Le Boterf, 1997)

No **Modelo A**, herdado das concepções taylorianas e fordianas, o sujeito é considerado como um operador cuja competência se limita a saber executar as operações conforme a prescrição. A competência limita-se a um saber-fazer descritível nos termos do comportamento esperado e observável. Uma competência descreve-se como um processo estreito coerente com a parcialização do saber-fazer. Neste modelo, a competência utiliza um administrar de controlo e atende à finalização sobre a aplicação (Mesquita, 2015).

No **Modelo B**, o sujeito é cada vez mais considerado um ator ao invés de um operador. O profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, sabe agir e tomar iniciativas. Face às ações requeridas, ele tem várias formas de ser competente e as diversas condutas podem ser pertinentes. A conduta não se reduz a um comportamento. A malha escolhida para descrever a competência é larga: reconhece a faculdade do sujeito dominar e conjugar os recursos e as ações. O “*manager*” da competência ou do profissionalismo depende da pilotagem, este procura agir num contexto favorável na emergência da competência e não na competência em si (Mesquita, 2015).

Considerando ainda a questão *sobre que competências um prático especialista funda o seu profissionalismo?* Paquay e Wagner (2001) destacam seis paradigmas que se reportam à natureza do ensino sendo, cada um deles, qualificativos do professor, nomeadamente:

- Um *'professor culto'*, aquele que domina os saberes.
- Um *'técnico'* que adquiriu sistematicamente os saber-fazer técnicos.
- Um *'prático artesão'* que adquiriu no próprio terreno esquemas de ação contextualizados.
- Um *'prático reflexivo'*, que construiu para si um *'saber da experiência'* sistemático e comunicável mais ou menos teorizado.
- Um *'ator social'*, implicado em projetos coletivos e consciente dos desafios antropológicos das práticas quotidianas.
- Uma *'pessoa'* em relação a si mesma e em auto desenvolvimento (Paquay & Wagner, 2001, p.136).

Associado a estes paradigmas, os autores esboçam um referencial de competências prioritárias para um profissional de ensino que consideram importantes e que devem ser desenvolvidas no quadro de uma formação inicial.

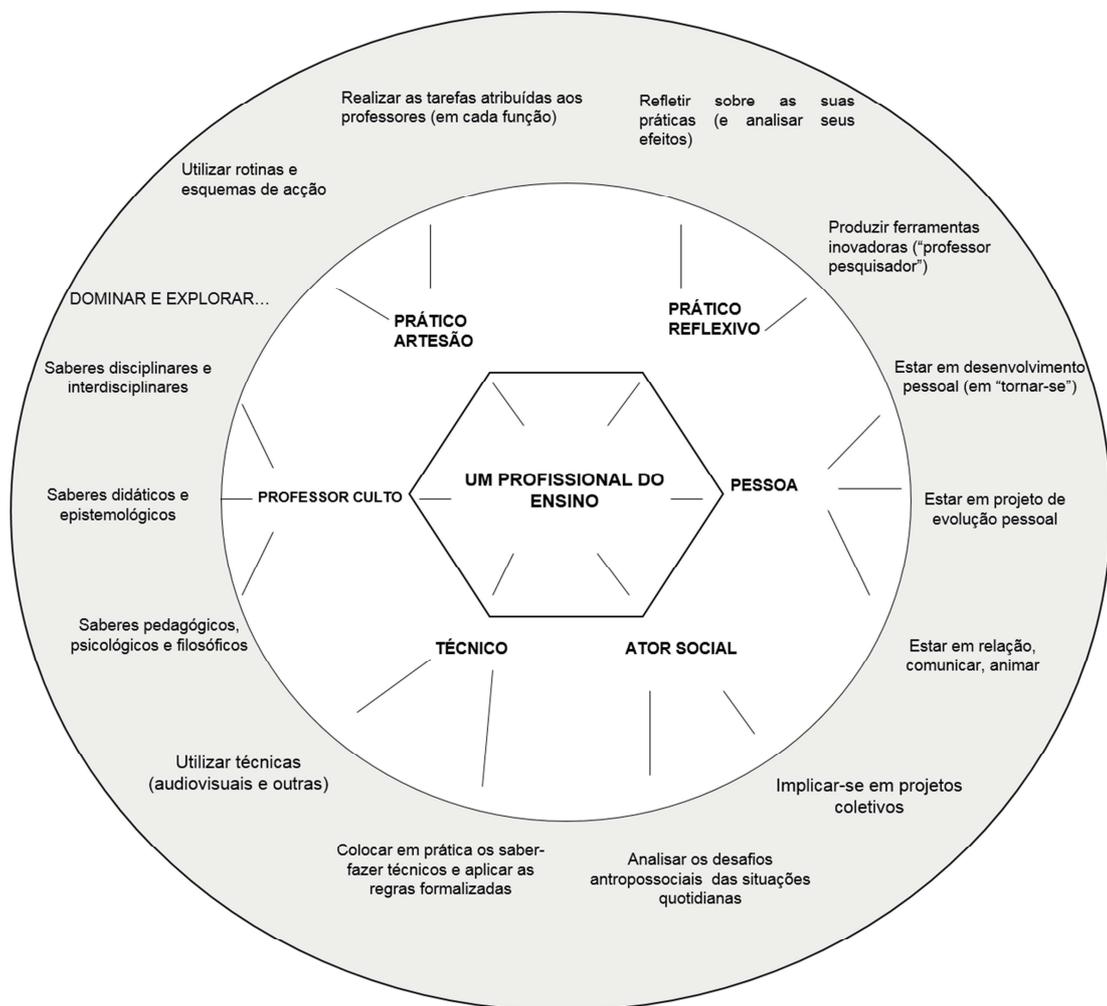


Figura 7. Referencial de competências profissionais²¹

²¹ Fonte: Adaptado de Paquay e Wagner (2001, p.137).

Na figura 7 apresenta-se o referencial proposto pelos autores e, como se percebe, emerge uma visão multidimensional da ação do professor, caracterizando ainda as diferentes “dimensões reconhecidas como importantes e constitutivas do ‘profissionalismo’ do professor” (Paquay & Wagner, 2001, p.143), contrariando a visão “monocultural” da escola tradicional portuguesa onde, para se ser um professor competente, bastava dominar e expor os conteúdos científicos imprescindíveis, que as crianças em contexto formal de aprendizagem memorizavam muitas vezes sem perceber.

Concentrando a nossa atenção na natureza multidimensional do conhecimento do professor tomamos como referência as sete dimensões propostas por Lee Shulman (1987) para caracterizar o conhecimento prático na profissão docente:

- *conhecimento de conteúdo* que diz respeito aos conteúdos, às estruturas e aos tópicos das matérias a ensinar;
- *conhecimento do curriculum* que se refere ao domínio específico de programas e materiais que servem como ferramentas de trabalho aos professores;
- *conhecimento pedagógico geral* que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão de classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo;
- *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais* e dos seus fundamentos filosóficos e históricos;
- *conhecimento dos aprendentes e das suas características* que diz respeito à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do seu caráter dinâmico;
- *conhecimento dos contextos* que nos remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas; e, finalmente temos o
- *conhecimento pedagógico de conteúdo* que se caracteriza como uma especial amálgama de ciência e pedagogia capaz de tomar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino/aprendizagem e que é exclusivo dos professores.

Situar-nos-emos agora numa dimensão que convocamos também para discussão e, sem dar receitas, porque também não as temos, apresentamos uma ótica sobre os modelos de formação que consideramos dar melhor resposta às necessidades da profissão. Nesta defesa

seguimos a linha de Teresa Estrela (2002), pois esta autora em função do critério *lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação* sintetizou os diferentes modelos em três metacategorias, a saber: *o futuro professor como objeto de formação*; *o futuro professor como sujeito ativo da sua formação*; e *o futuro professor como sujeito e objeto de formação*. Partindo da reflexão da autora elaborou-se um quadro síntese (*vide* quadro 3) sendo que cada uma destas metacategorias contextualiza concepções de ensino, concepções de professor, estratégias de formação, e competências que lhe estão subjacentes e que devem ser desenvolvidas pelo formando.

Quadro 3. Modelos de formação de acordo com o *lugar ocupado pelo formando no processo de formação*

	Conceção de ensino	Conceção de professor	Estratégias de formação	Competência a desenvolver
<i>o futuro professor como objeto de formação</i>	Visão normativa do ensino. Ciência aplicada ao ensino. Formação de professores eficazes conduz a ensino eficaz.	Técnico Especialista Eficiente	Aquisição de competências preestabelecidas Lógica tyleriana de desenvolvimento curricular: definição prévia de saberes, saber-fazer e atitudes necessários ao exercício profissional	Competências específicas que o formando deve demonstrar, a partir de critérios de avaliação previamente estabelecidos
<i>o futuro professor como sujeito ativo da sua formação</i>	Parte das necessidades dos alunos por forma a redefinir estratégias no processo de ensino/aprendizagem, incentivando-os a construir as suas competências em contexto	Reflexivo Construtor do seu profissionalismo	O currículo de formação é definido a partir das necessidades do formando, valorizando a “transferibilidade dos saberes construídos em situação”, e estimulando a “metacognição”	Construção da autonomia a partir de uma perspetiva reflexiva Indissociabilidade da pessoa e do profissional
<i>o futuro professor como sujeito e objeto de formação</i>	Ética do dever, do compromisso e da justiça social. Justiça concebida como equidade enquanto via para a igualdade.	Inovador Investigador	Dupla lógica curricular: – Currículo formal, que estabelece as competências, saberes técnicos e científicos que deverá desenvolver um professor; – Currículo aberto, que partindo das necessidades e interesses dos formandos os coloca em situação de pesquisa sobre o ato educativo, permitindo a apropriação da dimensão dialética entre teoria/prática.	A formação além de proporcionar competências técnicas, científicas e pedagógicas deve também procurar desenvolver no formando a dimensão investigadora e indagadora sobre as situações profissionais e os contextos organizacionais e situacionais.

Fonte: Mesquita (2013, p.70)

Atendendo aos modelos teóricos expressos no quadro corroboramos Ferry (1991) e alertamos para o facto de que nenhuma prática se pode construir sobre um modelo único. Embora algumas possam parecer mais representativas do que outras, “esse modelo jamais dará conta

de todo o funcionamento, cuja complexidade remete, pelo menos secundariamente, a outros modelos” (Ferry, 1991, p.68).

Sustentadas ainda no quadro anterior entendemos que a formação do profissional competente deve “assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contexto (organizacional e situacional), bem como atitudes e capacidades para análise de cada situação específica” (Mesquita, 2013, p.71). Deve ainda, num processo dinâmico e reflexivo, ajudar o formando a centrar-se na construção da sua autonomia, colocando de parte qualquer indício de técnico aplicador de práticas institucionalizadas. É então da responsabilidade do formando, “entre o processo de *formar-se* e o processo de *tornar-se professor*”, assumir o compromisso de se implicar numa prática reflexiva e na aquisição de saberes e competências que estão na base de todo o processo educativo e que envolvem a “pessoa enquanto pessoa, a pessoa enquanto profissional e a pessoa/profissional no social” (Mesquita, 2013, p.71).

Considerações finais

Nesta etapa final da nossa reflexão começamos por sistematizar num esquema o que dissemos anteriormente sobre o agir profissional.

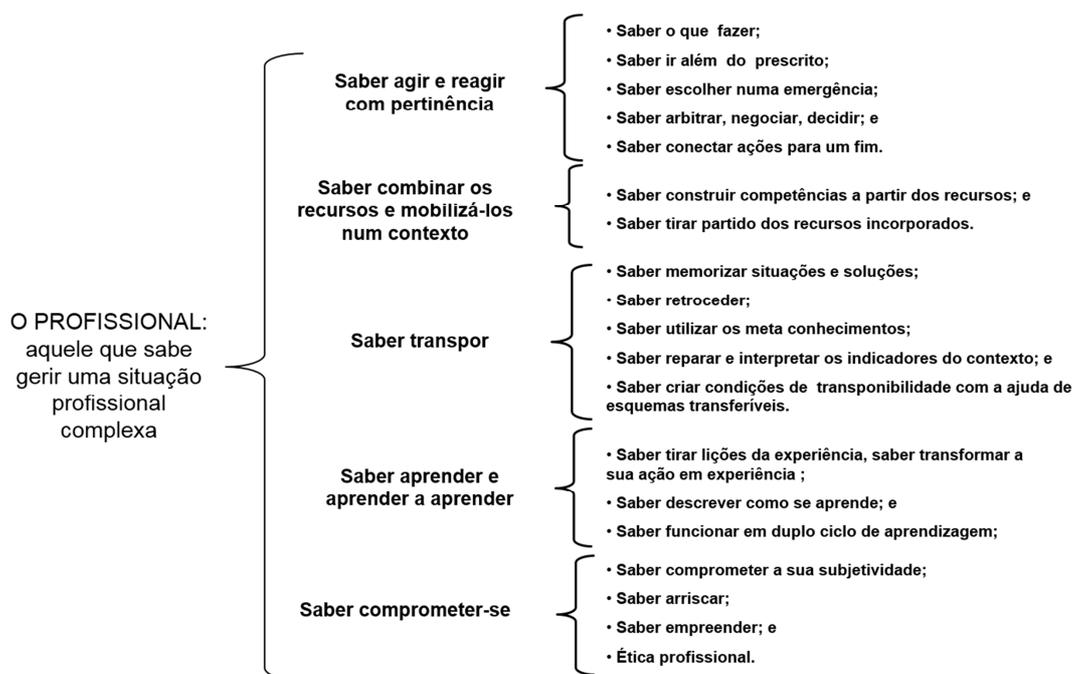


Figura 8. Síntese de saberes profissionais

Pudemos perceber que passar do conhecimento ao saber, permitindo retornar a outras situações ou contextos, é possível desde que o profissional saiba saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência. Portanto, o profissional deve entender a sua prática como uma oportunidade de criação do saber, uma vez que o profissionalismo se constrói cronologicamente a partir das referências ao seu percurso histórico e culturalmente bem situados. Assim sendo, o profissionalismo é um produto da história do profissional, da sua biografia, da sua vida pessoal, social e profissional.

Passar do conhecimento ao saber prende-se com a capacidade de transpor e depende da nossa capacidade cognitiva. A faculdade de apreendermos o potencial de transferência de saberes que detemos tornar-nos melhores profissionais. Contudo, convém alertar para o facto de que o profissional que sabe melhor transferir não é, necessariamente, o generalista, mas sim aquele que sabe, num domínio mais específico, elevar o seu nível de conhecimento, permitindo precisamente a transferência para domínios distintos. Esta asserção traduz-se então na compreensão da necessária passagem do conhecimento ao saber.

É necessário também que a aprendizagem se processe em dois ciclos, o simples e o duplo. No primeiro um sujeito conduz ou age sem mudar as suas representações ou teorias de ação subjacentes. No segundo, esse mesmo sujeito modifica a sua representação em termos de ação para agir de uma outra forma, sendo capaz de corrigir a sua ação e o entendimento que fez da teoria, ou seja, a lógica que lhe serviu de fundamento e sustentação. O profissional sabe, não só aprender no ciclo simples, mas igualmente no ciclo duplo. Ele sabe corrigir, não só as suas ações, mas também as premissas que estão na base das estratégias de ação. Na verdade, o profissional é, não só capaz de aprender, mas de aprender a aprender e isso implica:

- saber tirar lições da experiência, saber transformar a sua ação em experiência;
- saber descrever como se aprende; e
- saber funcionar em duplo ciclo de aprendizagem.

Queremos também deixar claro que a competência não é apenas um caso de inteligência, pois a personalidade e a ética estão em jogo. Neste sentido, é relevante *querer agir* para poder e saber agir. Existe, por tal, um compromisso da subjetividade e do corpo. O profissional “habita” no seu domínio de competências, “faz corpo” com ele.

O empenho do profissional depende também da sua “implicação afetiva” na situação. Ele avaliará de forma diferente esse empenho em função da “coragem” que tem para o enfrentar e, por conseguinte, os recursos pessoais que está disposto a investir. O profissional deve decidir em função de um sistema de valores, e isto, por exemplo, um computador não o consegue fazer. É pois esta integração “biográfica” que caracteriza o profissionalismo, distingue-o do saber propriamente dito: a competência é um “atributo do sujeito”. Não podemos armazenar os saberes numa base de dados, ou armazenar as competências nos profissionais. O profissional compromete-se, no que respeita a um perímetro de responsabilidade, ao qual lhe atribuem confiança e no qual ele assume riscos.

Referências bibliográficas

- Altet, M. (s/d). «Qual a formação profissionalizante para desenvolver as competências de “docente profissional” e uma cultura profissional de actor?». In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais* (pp. 61-76). Porto: RÉ S Editora.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecologia de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain-la-Neuve: Éditions de Boeck.
- Boudon, R. (1990). *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva.
- Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai. Étude sur l'objectivité des valeurs e de la connaissance*. Paris: Fayard.
- Cauzinille-Marmeche, E., Mathieu, J., & Resnick, L. B. (1987). L'integration de nouvelles connaissances: entre arithmetique et algebre. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 41-57.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation* (5.ª ed.). Bruxelles: Labor.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 17 – 29.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoria y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gillet, P. (dir.) (1991). *Construire la formation*. Issy-les-Moulineaux, Paris: ESF éditeur.

- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. & Peltier, E. (1990). *Capacités et compétences des élèves au terme de l'enseignement secondaire général*. Louvain-la-neuve: DIES, rapport de recherche.
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (1997). *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy (2002). *Developper la compétence des professionnels*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Malglaive, G. (2003). Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 53-60). Porto: Porto Editora.
- Merchiers J. & Pharo P. (1990). Compétence et connaissance expertes. Propriétés publiques et cognitives-pratiques. *Sociétés contemporaines N.° 4*, Décembre. Relations interethniques, 89-108. DOI: 10.3406/socco.1990.977, http://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1990_num_4_1_977.
- Meirieu, Ph. (1991) *Apprendre... oui, mais comment?* (8.ª ed.). Issy-les-Moulineaux, Paris: ESF éditeur.
- Mesquita, E. (2011, 2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- 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.
- Moles, A. & Rohmer, E. (2000). The phenomenology and ecology of acts. In V. Alexandre & W. Gasparski (Eds), *The roots of praxiology: french action theory from Bourdeau and Espinas to present days. Praxiology: The International Annual of Practical Philosophy and Methodology, Volume 7* (pp. 119-162). New Brunswick (U.S.A.)/London (U.K.): Transaction Publishers.
- Paquay, L. & Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.) (pp. 37–54). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pallascio, R. & Lafortune, L. (Dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux, Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001a). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.) (pp. 161-184). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAP ASA.
- Perrenoud, Ph. (2001c). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (s/d). Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (orgs.), *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉŠ-Editora, pp. 141 – 186.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph., Paquay, L., Altet, M. & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (2.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Raynal F. & Rieunier A. (1987). *Définir des objectifs pédagogiques: pourquoi? comment?* Abidjan, Costa do Marfim: Institut pédagogique national de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, Nouvelles éditions africaines.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundation the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1, 1 – 22.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

(In)disciplina e formação docente

Gestão Construtiva de Conflitos

Cristina Palmeirão²²

Introdução

(In)Disciplina e Formação Docente é uma dimensão de evidente interesse no mundo escolar. A literatura mais recente destaca que os aspetos mais importantes da discussão sobre a construção da disciplina escolar são os que privilegiam o paradigma da gestão construtiva de conflitos por via da capacitação dos profissionais e da melhoria gradual da escola e das aprendizagens.

Este trabalho é resultado do desenvolvimento de um plano de consultoria formativo, realizado num grupo de escolas/agrupamento da rede de escolas da Católica.Porto²³. O objetivo é promover o conhecimento e a compreensão das situações-problema de conflito em contexto escolar, especificamente em sala de aula e identificar os processos de prevenção e de gestão construtiva de conflitos existentes em cada uma das respetivas unidades orgânicas. “Investigar a minha (in)disciplina” é o mote que anima a discussão e desafia cada professor a pensar a sua filosofia de ação enquanto profissional da educação.

A formação contínua de docentes é, assim, o cenário empírico onde desenvolvemos e fortalecemos o paradigma da melhoria gradual das escolas e o desenvolvimento profissional.

Em cada escola/agrupamento o plano formativo assume e convoca técnicas de recolha de dados diferenciadas. E, em cada uma, reiteram-se reptos de natureza qualitativa em ordem à investigação-ação. A máxima é, de dentro para fora, identificar e compreender o que gera as situações-problema de conflito em contexto de sala de aula e perspetivar medidas alternativas capazes de ativar a motivação e o desejo para mais aprender.

Dos dados analisados fica o constructo de uma outra conceção e atitude face ao conflito e às situações de indisciplina em contexto de sala de aula e a imperativa necessidade de por em

²² Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

²³ Rede de Escolas UCP, ver em <http://www.fep.porto.ucp.pt/same?msite=37>

prática um paradigma comunicacional dialógico e assente em princípios de escuta ativa e de desenvolvimento humano por via da inovação e mediação pedagógica.

A base de uma boa relação

Mais de quarenta anos estão passados sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e o programa educativo preconizado está para se cumprir. Na escola para todos, o princípio geral é “educar para a sociedade mundial” (Delors *et al*, 1997, p. 215) e para a (re)valorização do direito às raízes identitárias, relacionais e históricas (Augé, 2005, p.47). A força das tecnologias da comunicação e da informação, aliadas à ação ininterrupta dos *média*, geraram um novo tipo de relacionamento entre o indivíduo e a comunidade. A efemeridade e a expansão do *homo consumens* (Bauman, 1995, p. 94) segmenta a vida em sociedade e fragiliza as relações:

Num mundo que já não oferece planos de carreira e empregos estáveis, assinar um contrato de hipoteca com prestações de valor desconhecido, a serem pagas por um tempo indefinido, significa, para pessoas que saem de um projeto para outro e ganham a vida nessas mudanças, expor-se a um nível de risco atipicamente elevado e a uma fonte prolífica de ansiedade e de medo (Bauman, 2003, p.64).

A aceitação da diversidade e o compromisso intergeracional acentuam a necessidade de uma educação comprometida com os valores da justiça, da paz e dos direitos humanos. É compreensível, por isso, o temor perante o sucesso e a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem para “preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors *et al*, 1997, p. 41). Para alcançar este sucesso, Pedro Cunha e Sofia Leitão (2011), registam a importância de “gerir e resolver conflitos, de modo construtivo” (p. 13). O sentido é alargar o campo de visão relativo ao conflito escolar e pensar a disciplina escolar e/ou em sala de aula como um processo complexo e interativo (Mayer, 2000). A gestão desta complexidade e interatividade faz-se em ordem a uma responsabilidade mútua e inteligente. Pessoas diferentes requerem respostas diferentes e uma filosofia de ação comprometida com a aprendizagem cooperativa e não uma resposta normativa enclausurada sobre os ideais da escola “padrão”. “Tudo o que a escola pode é ensinar os usos da liberdade, e não aconselhar os alunos a que renunciem a ela” (Savater, 2006, p. 88).

Um clima escolar positivo é insígnia para a ligação significativa entre os elementos da comunidade educativa, especialmente entre professores-alunos e alunos-professores (Dupper, 2010, p. 27).

A convivência escolar

Aprender a conviver torna-se a ideia chave no século presente. “As nações confrontam-se, os casais separam-se, os vizinhos não se falam, a agressividade dispara” (Marina, 2007, p. 15). A propósito, Fernando Savater (2006), regista que “não basta nascer para se ser homem: é também necessário aprender” (p. 45).

A primeira coisa que a educação transmite a cada um dos seres pensantes que somos é que não somos únicos, que a nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos, que confirmam e possibilitam a nossa condição (Marina, 2007, pp. 45-46).

Neste horizonte, a vida em sociedade determina modos diferentes para a gestão de conflito e isso obriga a mudar o conceito operacional no sentido de aumentar a cooperação humana. As estruturas educativas têm hoje que ser definidas em função da escola cultural e não da escola curricular (Patrício, 1996, p. 101). O foco é o debate de ideias e jamais a ideia de “um contra o outro” (Appadurai *et al*, 2009). Nesse desafio, importa acionar uma abordagem de natureza assertiva capaz de reconhecer o conflito cognitivo em detrimento do conflito emocional (Mayer, 2000). O sentido superior é responsabilizar as partes envolvidas e cada um dos seus elementos na construção positiva de uma resposta meditada e assente em interesses análogos (Thomas, 1992). “Somos os responsáveis pelo caminho” (Kapuscinski, 2006, p. 15) e, nesse percurso, defrontamo-nos com mais um dos muitos paradoxos da nossa complexa contemporaneidade. O sucesso em contexto educativo envolve mais do que o desempenho académico. Significa, também, aprender a viver com os outros, resolver problemas, pensar criticamente, cooperar em ordem à realização pessoal e à felicidade.

Está em nós a possibilidade para ativar o diálogo e fazer nascer uma escola que perseguida pela sua missão (e convicções) ajudará a gerar futuros mais felizes para os nossos filhos (Damon, 2009). Na base está a grande questão (e desafio): o que pode cada escola, cada professor, fazer para melhorar a qualidade das aprendizagens e das interações e simultaneamente incluir oportunidades para o desenvolvimento humano?

Princípios e modelos para prevenir e reduzir as situações de indisciplina

Olhando para a nossa experiência, como educadora, ao nível da docência, da observação, de gestão, da investigação, do contato com as escolas, dentro e fora das respetivas instituições,

percebemos que o comportamento, as atitudes, os valores, as motivações, o envolvimento e as maneiras de fazer, são distintas das gerações precedentes mais próximas. Os modos de conhecer o mundo e a vida, de sentir e de agir são desiguais. Pese embora, “O princípio básico para alcançar relações positivas entre adultos e jovens é tratá-los com respeito” (Skager, 2007, p. 3). Mais, para prevenir e reduzir as situações de indisciplina escolar, a escola global precisa conceber e elaborar formas de comunicação ecléticas e aprender a gerir “os riscos do diálogo porque o diálogo ameaça sempre ocultar os debates internos ou exagerá-los” (Appadurai *et al*, 2009, p.37). E isso envolve compreender as situações problema para prevenir e agir de forma assertiva e cuidada as questões relativas ao comportamento e disciplina nas escolas (Rogers, 2011). No centro está a aprendizagem diferenciada e personalizada (Palmeirão, 2015a) e, obviamente a construção da disciplina na escola (Amado, 2007).

Na verdade, a melhoria da qualidade da educação para todos assenta em modelos de ensino e de aprendizagem de natureza humanista e cujos princípios de ação decorrem do entendimento ativo dos processos de inovação curricular e na configuração de estratégias de educação intercultural e intergeracional. O objeto crucial é “gerir a mudança” (Bolívar, 2003, p. 107) e sobre essa visão a lógica de ação só pode ser a que privilegia “uma educação acessível a todos e onde cada um possa ter lugar digno e vir a ser uma pessoa mais realizada, livre e autónoma” (Azevedo, 2011, p. 240). Compreende-se, nesta circunstância (e condição) que a cooperação de todos é a chave para mobilizar o compromisso e desenvolver estratégias em resposta a problemas concretos e que favoreçam a cultura escolar e a relação dialética com cada comunidade.

Se cada grupo tem a sua especificidade em termos de normas, valores, crenças, expectativas e ações convencionais, podemos concluir que o movimento intercultural do quotidiano não é isento de dificuldade. Diferentes cenários culturais proporcionam diferentes conhecimentos do mundo que são potenciais obstáculos ao cruzamento cultural (Santos, 1999, p. 156).

É um facto e é essa, talvez, a raiz dos conflitos que é um lugar comum aplicável a todas as escolas, a todos as sociedades e a todos os tempos. Na atualidade, chamar a atenção é, talvez, a máxima que orienta os alunos nesta demanda discordante e desafiante à autoridade docente. O incumprimento das regras, postuladas no Estatuto do aluno (Lei nº 51/2012, de 5 de setembro) e no próprio Regulamento Interno de cada escola, “ao adequado desenrolar da aula” (Amado e Freire, 2009, p. 5) inscreve-se, muitas das vezes, numa atitude de “reação à burocratização e ao autoritarismo das normas concretizadas na práxis escolar” (Arendt, 2000). É claro que também podemos convocar outras variáveis, nomeadamente, “resultados

académicos pobres” (Harrison et al, 2007), “falta de diálogo” (Veiga, 1999) e a própria “gestão da sala de aula” (Doyle e Carter, 1984). Seja como for, fazer a mudança e assumir uma escola para todos pressupõe trabalhar os conflitos de forma racional em lugar de reagir (Mayer, 2000, p.98). Em termos práticos, significa desconstruir a “roda de conflitos” (Mayer, 2000, p. 29), ativar a dinâmica da gestão construtiva de conflitos (Cunha e Leitão, 2011) e, nesse sentido, adotar um paradigma de comunicação dialógico (Krauss e Morsella, 2006, p. 152). “A possibilidade de se ser humano só se realiza efetivamente por meio dos outros, dos semelhantes, quer dizer daqueles com os quais a criança fará depois todos os possíveis por se parecer” (Savater, 2006, p.32). O conflito é inerente à vida em sociedade. Apesar dos nossos melhores esforços para o prevenir, por vezes, estamos inevitavelmente em desacordo com outras pessoas (Mayer, 2015, p. 267).

A parceria formativa Universidade-escola

A parceria Universidade-Escola tem vindo a promover a reflexão-ação e, queremos crer, a melhoria das escolas. O argumento é “para melhorar é preciso pôr em causa o que se faz” (Guerra, 2014). No trabalho de consultoria científico e formativo que vimos desenvolvendo, o conhecimento educacional gera-se a partir de uma lógica centrada na reflexão para a ação e seguindo uma atitude combinatória entre a praxis e a discussão de modelos teórico-conceituais de análise e desenvolvimento profissional dos professores. No caso em análise, a agenda para a ação, inclui um curso em *Gestão de Conflitos em Contexto Escolar*.

Ao nível dos objetivos, o plano formativo criado visa, em primeira instância, responder a uma necessidade identificada (e vivida) por algumas escolas da rede UCP, apoiar a conceção, desenvolvimento e avaliação de um plano gradual de melhoria, neste caso, com enfoque em situações de risco – absentismo, abandono e indisciplina. Por este motivo, os destinatários são, preferencialmente educadores e professores, desde o pré-escolar ao ensino secundário, de grupos e níveis/ciclos de ensino diversos.

O Projeto: Gestão Positiva de Conflitos

O desenvolvimento, em cada ano letivo, de novos ciclos formativos em *Gestão de Conflito em Contexto Escolar* sugerem a necessidade (e a dificuldade) para por em prática um serviço educativo inclusivo e promotor de êxito escolar para todos os alunos, em particular para os alunos em situação de risco de absentismo, abandono e indisciplina. As metas contratualizadas, sobretudo nas escolas TEIP, são minuciosas e desafiantes (e.g. AEAN, AERF,

AESB, AEFEC). Cada Plano Plurianual de Melhoria (PPM) prevê, para além das ações de combate às situações de risco, a capacitação dos docentes, como modo de, por um lado, ativar a participação e o trabalho colaborativo docente e, por outro, munir cada docente com competências relacionais capazes de promover uma relação pedagógica positiva e comprometida com o fazer aprender, mormente os alunos que não querem aprender.

Neste desafio, reiteram-se as questões (problemáticas), elegem-se tarefas e inicia-se o projeto *Gestão Positiva de Conflitos*, em ordem à criação de um núcleo de inovação pedagógica e um plano de melhoria onde todos os participantes precisam estar empenhados e aprendem de forma cooperativa a alcançar objetivos mútuos – ensinar e fazer aprender.

Para atender aos objetivos propostos, convocamos uma abordagem metodológica coerente com o modelo de pesquisa de investigação-ação e, portanto, uma abordagem qualitativa, a partir do paradigma do professor reflexivo e suportada em grupos base de cooperação.

Diante da diversidade dos pontos de vista sobre o que gera as situações de conflito em contexto de sala de aula, os grupos (em média 5 grupos, constituídos por 5 elementos) são desafiados a questionar-se e a definir critérios metodológicos - fontes, públicos e os níveis de ensino que interessa auscultar, observar e/ou analisar de forma detalhada sobre o que (i)mobiliza o diálogo, a relação e a vontade para aprender.

No final, os grupos discutem o resultado da pesquisa e produzem uma proposta de melhoria conjunta e o núcleo de inovação pedagógica responsável por ativar e monitorizar a relação pedagógica positiva.

Os debates, os desafios e as questões de melhoria

As reflexões faladas e escritas dos professores participantes e os materiais pedagógicos concebidos (e.g. planos de melhoria, avaliações críticas, *Posters*, marcadores de livro) e a avaliação feita, contribui para um conhecimento participado das representações e situações-problema de (in)disciplina sentidas e experienciadas em contexto escolar, mormente em sala de aula. Quando os professores investigam as suas representações sobre a (in)disciplina, sobre a sua filosofia de ação e a raiz do problema, situam a sua prática e a sua atitude (e disposição) face à escola e face à didática que anima a sua ação. Do discurso dos professores ressalta a necessidade de um tempo maior para a reflexão, para a construção de um saber atualizado e consistente com a “sociedade das evidências” e a complexidade de responder assertivamente à heterogeneidade da escola real. Efetivamente, “É tempo para descontinuar

rotinas curriculares enclausuradas em programas uniformes, rigidamente estratificadas e acentuadas por uma atitude profissional ‘reservada’” (Palmeirão, 2014, p. 41).

Disciplinar sem conflito é ensinar a perspetivar e a inovar no interior da escola e da sala de aula. “Nas culturas de cooperação profissional voltadas para a mudança, concede-se mais importância à *problematização dos dilemas profissionais e à resolução de problemas pedagógico*” (Thurler, 2001, p. 86).

As dificuldades encontradas em face da mudança de paradigma de gestão de conflitos são muitas e de diferente natureza, importa contudo que o processo de mudança seja desencadeado pela própria escola/agrupamento.

No final do ciclo formativo, o núcleo de inovação pedagógica coadjuvará a construção da mudança valorizando e implicando o aluno na ação de forma a fortalecer a autoconfiança na utilização de práticas de interação para gerir com sucesso situações de ensino, de aprendizagem e de civildade.

O andamento para a construção de comunidades de aprendizagem está em marcha. Na medida das possibilidades a cooperação profissional oferece o melhor terreno para infletir a construção da mudança em sentido favorável e em ordem a um melhor futuro.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (1998). A indisciplina e a formação do professor competente. <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/joaoamado.pdf>, 20 maio de 2016
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-142
- Amado, J. e Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Lisboa: Almedina.
- Appadurai, A., et al (2009). *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arendt, H. (2000). *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Augé, M. (2005). *Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus Editora, Lda.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um noivo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: FML.

- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bauman, Z. (1995). *A vida fragmentada. Ensaios sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.
- Cunha, P. e Leitão, S. (2011). *Manual de Gestão Construtiva de Conflitos*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Damon, W. (2009). *Que futuro para os jovens de hoje?* Lisboa: Editorial Presença.
- Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école: un défi mondial?* Paris : Armand Colin.
- Delors, J. et al (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Doyle, W., & Carter, K. (1984). *Academic tasks in classrooms*. *Curriculum Inquiry*, 14 (2), 129–149.
- Dupper, D. (2010). *A new model of school discipline. Engaging Students and Preventing Behavior Problems*. Oxford: Oxford University Press.
- Guerra, M. (2014). *El Árbol de la Democracia*. Porto: Profedições
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Jares, X. (2006). *Educar para a verdade e a esperança*. Porto: Asa.
- Kapuscinski, R. (2006). *O outro*. Porto: Porto: Campos das Letras.
- Krauss, R. e Morsella, E. (2006). Communication and Conflict. In Morton Deutsch, Peter T. Coleman & Eric C. Marcus. *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (pp- 144-158).San Francisco: Jossey-Bass.
- Marina, A. (2010). *Aprender a conviver*. Lisboa: Sextante Editora.
- Mayer, B. (2000). *The Dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, B. (2015). *The conflict paradox. Seven dilemmas at the core of disputes*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Palmeirão, C. (2015). A diferença somos nós. Relação Escola-Família-Comunidade. In C. Palmeirão, & J.M. Alves (Eds.), *Ser autor, ser diferente, ser TEIP* (pp. 81-94). Porto: Universidade Católica Editora.
http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1542
- Palmeirão, C. (2014). O tempo não muda. As rotinas sim. Cadernos de Trans_ formação.
[http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_6\(1\).pdf](http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_6(1).pdf), 40-43
- Patrício, M. (1996). *A Escola Cultura. Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rogers, B. (2011). *You know the fair rule. Strategies for positive and effective behaviour management and discipline in schools*. Australia: ACER Press.
- Santos, M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI. Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Don Quixote.
- Skager, R. (2007). *Effective and humane youth policy starts by treating youth with respect*. On line, <http://www.iirp.org>, 25 maio 2106.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Thomas, K. (1992). Conflict and negotiation processes in organization. In M.Dunnette (ed.). *Handbook of Industrial and organizational Psychology*, vol. 3 (pp. 651-717). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Veiga, F. (1999). Investigação da indisciplina e da violência com as esclas de disrupção escolar, inferida e professada. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (eds.) (2007). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.

Observação de aulas e formação entre pares

Eugénia Sousa e Silva²⁴

Introdução

O projeto de supervisão e(m) colaboração na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC) implementado em 2014/15 continua, neste segundo ano de existência²⁵, a assumir-se como um momento formativo e de partilha, sob a forma de duas oficinas de formação de 30h e 50h. Envolve 20 docentes de um universo de 120 e tem como meta a realização e partilha, em sessão presencial, de 38 observações de aula (duas aulas por docente).

O projeto pretende continuar a possibilitar a vivência de uma metodologia de ação que ultrapasse os contornos da cooperação e a torne, verdadeiramente, colaborativa. Esta metodologia ganha significado crescente no âmbito das diferentes áreas disciplinares e dos departamentos, através da implicação de todos no estudo e busca de soluções para os problemas e desafios que a escola apresenta. Deseja-se que a observação de aulas, para além da assunção de “ferramenta pedagógica”, concorra para a melhoria das aprendizagens, em contexto de sala de aula, tornando-se promotora da construção conjunta de significados ao nível da pedagogia ativa e diferenciada, da avaliação formativa, do desenvolvimento curricular, da articulação vertical, bem como da aprendizagem baseada em projetos e na cooperação, entre outros aspetos. Neste segundo ano, é evidente o alargamento do seu campo de intervenção/observação, através da constituição voluntária de pares da mesma área disciplinar, reforçando o seu carácter intra e interdisciplinar potenciador da melhoria das aprendizagens.

A disseminação do trabalho desenvolvido permanecerá como preocupação na senda da coletivização e ressonância do produzido, relatando-se a experiência na pessoa dos seus autores, numa linguagem próxima da prática pedagógica (Vieira, 2014).

²⁴ Escola Secundária Inês de Castro

²⁵ Ver Silva, 2015a e 2015b.

1. A criação de uma identidade própria

Ao longo destes dois anos de trabalho na supervisão, a prioridade incidiu na criação de uma matriz identitária assente nos pilares da colaboração, para a qual em muito contribuiu o facto de o projeto estar alicerçado numa lógica de formação próxima do formato de comunidade de prática (Afonso, 2009; Bolívar, 2000, 2007) ou de aprendizagem (Alarcão e Roldão, 2007), na qual, “a colaboração pode ser considerada como a pedra basilar das comunidades na aprendizagem, na medida em que promove a construção social do conhecimento através da interação” (Afonso, 2009, p. 70).

Foi o tempo da sustentação teórica, na esperança de se conseguir alcançar convergência concetual e operacional; da construção de ferramentas de monitorização e experimentação e da conseqüente partilha do refletido. Nem sempre fácil, uma vez que os processos que assentam em analisar coletivamente práticas e problemas profissionais são afetados por crises com diferentes origens. O verdadeiro trabalho colaborativo inicia-se quando o foco incide em “trabalhar sobre as práticas, afastando-se do muro de lamentações para agir, utilizando toda a sua autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto” (Perrenoud, 2000, p. 89).

Este tipo de formação na escola com vista a “desenvolver e promover uma cultura de aprendizagem entre pares” tem sido alvo de reiterado incentivo, fazendo parte da agenda da política educativa nacional e europeia (Direção-Geral da Educação e Cultura, 2015), começando a sentir-se, na prática, o efeito desse movimento. Como refere Palmeirão (2014, p. 41) “a construção partilhada de uma convivialidade profissional está em marcha, prova disso são as ações de supervisão formativa e de observação interdisciplinar desenvolvidas que, passo a passo, naturalizam a entrada em sala de aula gerando zonas de luz e de aprendizagem”.

Apresenta-se, em esquema, um breve resumo que contempla as conquistas vividas, as dificuldades que continuam a anunciar-se como verdadeiros desafios, umas de ordem administrativa, outras de ordem individual, assim como as oportunidades e

constrangimentos que a observação de aulas encerra, os quais constituem as pedras do caminho que têm que ser continuamente torneadas.

Quadro 1. Analisar para melhorar

<p style="text-align: center;">Conquistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorização de práticas de interação colaborativa significativas para o próprio - Via de aprendizagem recíproca - Oportunidade de “pensar a escola” - Possibilidade de importação da metodologia para o funcionamento de outros projetos, estruturas educativas 	<p style="text-align: center;">Desafios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho acrescido - Exposição de si ao outro - Dificuldade, por parte do observador, em sinalizar alguns dos pontos críticos da aula observada - Horários de lecionação que nem sempre permitem tempos de observação mútua - Monitorização e impacto - Dificuldade na difusão “dentro de portas” para naturalizar o processo
<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difusão do experienciado pela partilha “dentro e fora de portas” (reforça a criatividade/inação; promove a implicação nos projetos) - Possibilidade de projetar o Plano de Melhoria da Escola 	<p style="text-align: center;">Constrangimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contaminação criada pela ADD - Mobilidade docente

Uma identidade assente na interação reflexiva

O exercício da prática reflexiva (Schön, 1987) continua a ser a pedra de toque pelas possibilidades de alargamento de horizontes que promove, de que é exemplo a seguinte transcrição, resultante de uma partilha e que reforça o valor das aulas observadas:

A forma como o professor desenvolve o seu trabalho e se relaciona com os alunos torna-se pública; o professor expõe-se. Há uma postura de abertura ao outro, ao exterior, mas também de humildade, partilhando pontos fortes e vulnerabilidades. Por outro lado, o observador revê-se no outro, é como se visse a sua imagem no espelho, identificando muitos pontos comuns. Por fim, a reflexão em conjunto revela-se de uma grande pertinência, pois é uma oportunidade de detetar e corrigir certas práticas letivas e conduzir a mudanças na prática pedagógica através de novas estratégias e atividades com vista à melhoria da prática e do ambiente em sala de aula (P15 e P16).

À semelhança do ano anterior, a observação do domínio “ambiente de aprendizagem na sala” permanece como dimensão de reflexão comum a todos os pares, indiciando que ainda há caminho a percorrer, tendo sido perceptível que “O cumprimento de regras e o modo de estar/agir em sala de aula ainda não estão completamente interiorizados por parte dos alunos e exigem da parte da docente uma intervenção constante” (P16).

Desta forma, emergiu a vontade de colocar a observação de aulas ao serviço, não só da aprendizagem entre pares de professores, mas também, dos próprios alunos, possibilitando-lhes, de acordo com as intencionalidades definidas, observarem e refletirem sobre ambientes de aula nos quais, por exemplo, o saber-estar já está apropriado. Verificou-se que a exploração destas práticas constitui mais uma fonte de interpretação do complexo mundo da aprendizagem, cujo ideal seria alcançar um patamar, no qual “a superação de problemas se transforma num ato coletivo” (Vieira, 2014, p. 251).

Ainda no âmbito da exploração do “ambiente na sala de aula” foi dado mais um passo e recorreu-se, complementarmente, à colaboração à distância, suportada pela dinamização de um fórum e das valias que o mesmo apresenta (Freitas, 2010), seguindo o conselho de que, sendo a essência do objeto de observação multidimensional, é aconselhável recorrer a estratégias, técnicas, e instrumentos múltiplos que permitam práticas de observação mais holísticas e sustentadas. Foi visível que, do debate, surgiram novos entendimentos, geralmente partilhados, potenciando a necessidade, para alguns, de informação adicional para um maior aprofundamento do conhecimento e constituindo mais um via de os docentes expressarem e registarem a sua opinião na busca de consensos e de oportunidades de desenvolvimento.

Quando confrontados acerca dos aspetos fundamentais para a criação de um ambiente propício de sala de aula que catapultem para a desejada apropriação consciente do conhecimento ou promovam aprendizagem, as ideias começaram a jorrar. Esta aprendizagem é abordada “como algo que integro, adiciono, apropriado ou, quando algo que já é meu, conhecimento ou competência, por exemplo, é modificado”. Desta forma, as opiniões foram confluindo para a obtenção de uma fórmula que não sendo mágica, envolve componentes que se centram ao nível: do espaço-escola; do professor e da sua capacidade de cativar e fomentar vínculos emocionais, para além do domínio do conhecimento profissional; do envolvimento da retaguarda familiar e da necessária projeção de expectativas positivas relativamente aos seus educandos, assim como, das questões que gravitam em volta do currículo, de que são exemplo as transcrições dos formandos que se seguem:

Posso pensar na perspectiva do espaço físico (que seja limpo, asseado, organizado e motivador), nos currícula (claros, atingíveis, coerentes, atrativos e desafiadores), no aluno (motivado, ambicioso, resiliente), no professor (apoiente, flexível, correto, promotor de relações), na família (empática, motivadora) (P6).

Do diálogo, concluiu-se que, apesar de se considerar que não existem elementos definitivos à partida, “todos procuramos, no dia-a-dia, acrescentar, retirar, substituir, reformular, gerir um ou outro componente, ou uma ou outra quantidade para a criação deste ambiente” (P1).

Ensinar e aprender pressupõe a presença da tolerância, do respeito, da empatia, da humildade, valores partilhados pelos docentes e elencados como fundamentais neste processo, no qual é evidente a centralidade da dimensão relacional.

É patente a ideia de que o ambiente propício à aprendizagem requer uma “projeção cultural mais abrangente”. Como refere um dos formandos,

Não basta possuir conhecimento profissional. Para nós, professores, a cultura humana é que nos diferencia, no sentido de ir ao encontro do outro sem qualquer espécie de preconceito, sabermos e entendermos o mundo tal como ele se estende e olharmos para o passado com os olhos postos no futuro (P16).

Esta linha de pensamento foi complementada com a evocação da necessária

capacidade de liderar, orientar, mediar, motivar, congregar e, de gerar estabilidade, pelo estabelecimento de uma mecânica de aula, que tem por trás uma planificação cuidada, para que professor e alunos percebam o rumo que a aula está a tomar (bem como, eventuais mudanças de rumo), com rotinas securizantes e que envolvam a responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem, e, com a percepção de que o professor, para além de profissional, é Pessoa (P8).

Regista-se, ainda, que uma das dificuldades detetadas prende-se com a falta de maturidade dos alunos e alguma desvinculação face à escola, havendo a consciência de que no ensino básico se está a exigir para além das possibilidades efetivas, e se assiste à falta de apropriação e respeito por valores e princípios fundamentais, como o respeito e tolerância na inter-relação. Como salienta um dos docentes

“Não é possível promover diálogos, troca de informações entre pares, se os alunos ao comunicarem não partilham mas impõem; não trocam, mas tiram; não ouvem, mas ignoram e, se ouvem, hostilizam. Não conseguem organizar-se na aula porque, eventualmente, interiormente podem não estar preparados para isso. Assim,

encontro-me sistematicamente a reforçar formas de participação positiva, da redução da impulsividade (...)" (P6).

Nesta matéria, fica vincada a necessidade imperiosa de o professor se assumir como um negociador em *continuum*, de que é exemplo a contratualização sujeita a escrutínio e validação e conseqüente monotorização do contrato de turma.

Paralelamente, é salientada a necessidade de os professores na sala de aula ousarem fazer diferente, recorrendo a metodologias mais ativas, nomeadamente com os alunos que estão a um passo de ficarem presos num "percurso não" (Azevedo, 2014).

Também é realçado, pela generalidade dos docentes, no âmbito das partilhas de aulas que

É importante, de facto, que o professor, em contexto de sala de aula, esteja sereno, seguro das matérias a lecionar e consciente da forma como as vai abordar. Assertividade e autoridade, isenta de autoritarismo, são, na verdade, dois requisitos de valor inestimável (P11).

"Como impor a autoridade sem se ser autoritário e assegurar a disciplina sem manter a rigidez?" (P12).

Das várias pistas lançadas para reflexão, apresentámos uma recorrentemente focada, para a qual, na linha das anteriores, ainda não há resposta modelo "Que estratégias aplicar para rentabilizar os primeiros minutos da aula? Ou de uma forma mais pragmática, como passar do modo de funcionamento de recreio para o modo de aula?".

Uma identidade assente na partilha e difusão

A difusão e partilha do trabalho desenvolvido continuam a constituir possibilidades de crescimento e do fomento de novas compreensões e práticas pela reflexão que solicitam, para além da visibilidade que permitem trazer ao projeto, ao ser relatado numa linguagem próxima da experiência educativa (Vieira, 2014).

Assim, na sequência do esforço desenvolvido no estabelecimento de diferentes redes de comunicação e de divulgação (internas e externas) das vivências experienciadas no projeto da supervisão e(m) colaboração, no presente ano letivo, foram projetados dois momentos "dentro de portas" e realizadas duas partilhas "fora de portas".

A constituição de redes deve ser entendida como via de ativação do desenvolvimento dos professores e das organizações, bem como da colaboração, ao permitir a apresentação de exemplos de boas práticas passíveis de adequação aos diferentes contextos (Hopkins, 2007).

Em casa, a supervisão pedagógica constou da agenda da comemoração do trigésimo aniversário da ESIC, através da publicação do Caderno Pedagógico 1, realizado no âmbito da oficina de formação 2015/16, o qual constitui o testemunho de uma prática que assenta na partilha de experiências em contexto de sala de aula, tendo-se procedido à sua distribuição pelas diferentes áreas disciplinares.

Para meados de julho, está prevista a realização do segundo Encontro Pedagógico na ESIC, dirigido à comunidade de docentes, e que tem como finalidade divulgar não só o projeto, mas também, experiências pedagógicas que se assumam como exemplo de Boas Práticas (num universo de muitas outras igualmente significativas), suscetíveis de serem integradas no quotidiano escolar.

“Fora de portas”, divulgou-se a experiência pedagógica num artigo (Silva, 2015a) e num capítulo de livro (Silva, 2015b) e numa comunicação intitulada "Observação de aulas e formação entre pares", apresentada em nove de março de 2016 no VI Ciclo de Seminários em Administração, Supervisão e Organização Escolar na Universidade Católica Portuguesa, no Porto (UCP). No dia sete de maio, alguns dos participantes da oficina pedagógica apresentaram também uma comunicação numa das sessões da Comunidade de Aprendizagem designada Grupo de Trabalho de Pedagogia para a Autonomia (GT-PA), coordenado pela Professora Flávia Vieira, investigadora do Departamento de Estudos Integrados, Didática e Supervisão da Universidade do Minho.

Apesar de, no Painel de ambos os Encontros, também constarem apresentações de outros temas na área da Educação, a verdade é que, no final, foi perceptível que, em todos eles, a supervisão pedagógica esteve presente de forma mais ou menos visível, quando entendida como mais um dispositivo a favor da promoção da qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento das instituições.

2. Rumo a uma autonomia sustentada

No final deste biénio de atividade (2014/16), encerrou-se um tempo comandado por características muito próprias, que serviram a fase da sustentação teórica e concetual desta prática, permitindo a desocultação de interpretações e significados errados no que à supervisão e à observação de aulas diz respeito, quando não entendidas à luz de uma lógica

colaborativa. Para isso, em muito contribuiu o elenco de docentes voluntários, que de uma forma empática e profissional se disponibilizaram a fazer diferente. A apropriação de que os instrumentos servem uma intencionalidade/um tempo, de que a riqueza da partilha do observado, suportada na interação dialógica, se inicia na pré e se perpetua muito para além da pós-observação, ajudando a alargar horizontes que vão desde a promoção de ações interdisciplinares propiciadas pelo contacto com diferentes realidades disciplinares e formas de ensinar, à tomada de consciência da importância da atuação colaborativa com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens, constituem conquistas a destacar.

Nesta linha de pensamento, deseja-se que este projeto possa alcançar um outro *estadium* de funcionamento, no qual os docentes apropriem o conceito e dele façam uso, colocando-a ao serviço das suas intencionalidades de estudo (trabalho colaborativo entre pares, trios, ou quartetos de um mesmo conselho de turma; estudo da indisciplina,...) numa tentativa de naturalização mais espontânea, “não dando a ideia de que está tudo resolvido de antemão” (Perrenoud, 2000, 89).

Assim, numa primeira fase, a continuidade do projeto foi discutida internamente pelos formandos. Posteriormente, foi alvo de reflexão e análise em sede da estrutura das lideranças intermédias, apresentando-se a proposta final à discussão em sede do Conselho Pedagógico.

Ao longo destes dois anos, passaram pela formação 28 docentes (nem todos se encontram na escola), os quais já possuem uma base de conhecimento teórico sustentado que lhes permite atingir um patamar de emancipação funcional, de acordo com as intencionalidades pessoais.

A continuidade (2016/18) assenta no princípio de que a autonomia constitui um vetor fundamental quando se fala em Educação. Deste modo, a supervisão e(m) colaboração, no próximo biénio, dever-se-á entender como um projeto:

- enquadrado pela formação creditada, em contexto, a qual, permite realizar a monitorização e coordenação do processo, assumindo-se como pilar de sustentabilidade;
- assumido de forma voluntária, tendo como motivação o trabalho pedagógico dentro ou fora da área disciplinar;
- estruturado num desenho menos denso teoricamente e que permita maior autonomia aos docentes, propondo-se formações com um menor número de horas presenciais, permitindo que no seu trabalho autónomo possam (re)criar de forma mais independente o seu *modus operandi* conforme as intencionalidades alvo de observação, análise e reflexão partilhada;

- aberto à comunidade de docentes, independentemente do cargo que ocupem²⁶, devendo as inscrições dos interessados ser realizadas em sede de área disciplinar.

3. Uma visão partilhada

O projeto da supervisão sustenta-se numa cultura de colaboração que nasceu e se afirmou através da iniciativa de um conjunto de professores, os quais, a partir da resposta a um condicionalismo externo (avaliação externa da escola, 2011), assumem um compromisso profissional com agenda própria, alimentado pelo significado atribuído ao trabalho em conjunto na resolução dos problemas ao nível da sala de aula.

Esta dinâmica permitiu criar uma teia que apesar de ainda apresentar uma estrutura débil deseja-se venha a ganhar robustez sustentada nas relações colegiais e na disponibilização ao coletivo dos conhecimentos, habilidades pedagógicas e experiência acumulada, em prol da pedagogia escolar.

Resta reiterar o devido agradecimento a todos aqueles que, voluntariamente, aderiram à sua concretização²⁷.

Aprender a olhar a realidade de diferentes perspetivas e apostar conscientemente na interação reflexiva, potenciadora da disseminação de Boas Práticas, foram caminhos que ousámos trilhar.

Referências bibliográficas

Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento.*

Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores.*

Mangualde: Edições Pedagogo.

²⁶ Numa primeira fase, o Projeto teve como público-alvo docentes sem cargos de liderança intermédia, evitando o “perigo de contágio” relativo ao processo de avaliação do desempenho docente (ADD); numa segunda fase, tentou implicar as lideranças intermédias visto que o perigo de “contágio” estava afastado, e estes professores, pelas funções que desempenham, constituem veículos privilegiados de transmissão e difusão de informação, bem como de práticas e metodologias pedagógicas. É chegado o momento de estar aberto a toda a comunidade de docentes, independentemente do(s) cargo(s) que exerçam.

²⁷ Deixamos aqui o bem-haja aos colegas: Ana Antão, Ana Silva, António Rocha, Cláudia Fernandes, Cristina Fidalgo, Cristina Sousa, Dulce Peixoto, Elda Martins, Fátima Couto, Glória Corte-Real, Humberta Coelho, Isabel Graça, Isabel Teixeira, João Borges, José Ferreira, José Guerner, José Ricardo, Lídia Veloso, Luísa Ferreira, Manuela Azevedo, Manuela Magalhães, Margarida Vieira, Natália Cunha, Palma Gonçalves, Sérgio Martins, Susana Couto e Teresa Barquinha.

- Afonso, A. (2009). *A Gestão das Comunidades de Aprendizagem enquanto Geradoras de Contextos de Aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado, J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a Escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf [Consultado em 25/05/2016.]
- Bolívar, A. (2007). A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas. In *As escolas face a novos desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Direção-Geral da Educação e Cultura (2015). *Uma abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar. Recomendações sobre política educativa*. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_pt.pdf#schools
- Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. P. G. (2010). *Interação e utilização de serviços de comunicação em comunidades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. New York: Open University Press
- Palmeirão, C. (2014). O tempo não muda. As rotinas sim. *Desafios, Cadernos de Transformação*, nº 6. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/_Cadernos_Desafios_6_Maio2014_.pdf. [Consultado em 20/05/2016.]
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artemed
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: New York: Jossey-Bass.

- Silva, E. E. F. F. S. (2015a). Supervisão em colaboração: sustentabilidade no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. *Desafios, Cadernos de Trans-formação*, nº 10, 38-42. Disponível em: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Cadernos_Desafios_mai15.pdf.
- Silva, E. E. F. F. S. (2015b). Supervisão em colaboração – testemunho de uma experiência. In C. Palmeirão, & J.M. Alves (eds.), *Ser autor, ser diferente, ser TEIP* (p. 35-48). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_uce.asp?SSPAGEID=3005&lang=1&artigoID=1542
- Vieira, F. (2014). Para uma investigação verdadeiramente pedagógica. In F. Vieira (Coord.), *Quando os professores investigam a pedagogia. Em Busca de uma Educação Mais Democrática* (pp.225-265). Mangualde: Edições Pedagogo.

Os professores e a gestão da mudança educativa

Implicações de uma proposta de supervisão entre pares

Joaquim Machado²⁸

Introdução

A generalização da escolarização pós-primária trouxe maior complexidade à escola, acolhendo públicos muito mais diferenciados económica, cultural e socialmente (Formosinho, 1992; Formosinho & Machado, 2016). Como resposta ao aumento de complexidade da escola têm sido introduzidas alterações no modelo de implementação das políticas educativas e na formação dos professores que resultam da consideração da autonomia relativa da escola e dos professores. Estas alterações entrecruzam lógicas *top-down* e *bottom-up* e incorporam inovações *instituídas* e inovações *instituintes*, a que se associam modos distintos de conceber o papel dos professores na gestão da mudança educativa.

Neste texto mostramos que as duas lógicas também se cruzam em projetos de melhoria da escola alicerçados na resolução de problemas e/ou na formação associada à inovação baseada na escola. Assim, assinalamos primeiro a abrangência do conceito de mudança educativa e, tomando-a como um processo, distinguimos as suas dimensões, identificamos modelos da sua introdução e respetivas potencialidades e, por fim, deslindamos dimensões da cultura profissional que estão em jogo num processo de supervisão colaborativa.

1. Dimensões dos processos de mudança em educação

O conceito de mudança educativa é associado a outros conceitos, como os de reforma, inovação e melhoria. Bolívar (2003:50-52) apresenta as características que os tornam comuns: todos eles são percebidos como *novidade* por parte das potenciais pessoas afetadas pela mudança, implicam *alteração* quantitativa ou qualitativa das situações previamente existentes (estrutura e/ou currículo, a nível de sistema, escola ou aula), comportam uma proposta *intencional ou planificada* de introduzir mudanças, que podem ser justificadas/apreciadas a

²⁸ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

partir de diversas perspetivas ou instâncias, sejam elas técnico-políticas, pedagógico-didáticas, sociais ou críticas (2003:52).

Com este autor, entendemos por **mudança educativa** a *alteração* de estados ou práticas previamente existentes ao nível do sistema educativo, ao nível da escola e/ou ao nível da aula. Reservamos o conceito de **reforma educativa** para as mudanças introduzidas na *estrutura* do sistema ou para a reestruturação do currículo e o conceito de **inovação** para as mudanças mais internas ou qualitativas nos *processos* educativos: “As reformas costumam ter uma origem político-governamental, planificadas a nível central ou, em qualquer dos casos, exterior às escolas, as inovações costumam gerar-se a partir de instâncias de base (escolas, grupos, movimentos, associações profissionais, professores enquanto pessoas individuais)” (2003:51). Por outras palavras, o conceito de reforma implica modificação em *grande escala* do quadro referencial de ensino, metas, estrutura ou organização e o conceito de inovação implica mudança *a nível específico* ou pontual em aspetos do desenvolvimento curricular (convicções, materiais, práticas ou ações). O conceito de mudança é, pois, um termo geral que contempla variações em qualquer dos elementos ou níveis educativos e, por isso, pode englobar a reforma e/ou a inovação.

Já o conceito de **melhoria educativa** implica o juízo de valores que resulta da comparação da mudança ou dos resultados com estados previamente existentes, em função da consecução de determinadas metas educativas. Assim sendo, embora no plano das intenções, cada reforma ou inovação se justifique em nome da melhoria que é preciso introduzir na estrutura do sistema ou a nível específico dos processos educativos, uma e outra só constituirão melhoria se e quando, de acordo com determinados valores, comportar *mudanças desejáveis a nível de aula/escola*. Por outras palavras, pode haver “mudanças que, no aspeto valorativo, não possam ser qualificadas como melhoria” (2003:51).

Parte importante dos nossos estudos tem incidido nas ideias que estiveram em debate nos distintos períodos que marcam a evolução das alterações no regime de autonomia e gestão das escolas e dá conta de uma mudança na conceção dos papéis do Estado, das escolas e dos professores no domínio da educação, bem como do uso de termos como centralismo, descentralização e autonomia tanto pelos legisladores e administradores como pelos professores. Ao uso destes termos subjaz “uma rejeição dos sistemas educativos fortemente centralizados e burocratizados e a busca de sistemas mais flexíveis, diferenciados e participativos, quer por razões políticas e pedagógicas quer por razões pragmáticas e técnicas” (Fernandes, 2005:53).

Por outro lado, esses estudos realçam como se alicerçou a ideia de que em Portugal é possível produzir textos legislativos de uma progressividade exemplar, sem, no entanto, mudar nada de substancial, o que, na verdade, não passa de “uma ideia feita que não resiste a um estudo sério da realidade, independentemente do âmbito em que for realizado”, mas que resulta do facto de serem escassos os estudos com vista a determinar “o alcance de medidas legislativas tomadas, os procedimentos que facilitam ou não a consecução das intenções neles enunciadas ou da incorporação de uma nova retórica numa realidade que, passando a utilizar os conceitos, os ressemantiza e lhes retira a eficácia na rutura que eles pretensamente comportam” (Formosinho & Machado, 2000:20).

Por outras palavras, os estudos existentes mostram que muitas das mudanças introduzidas incidiram na engenharia organizacional e que estas se refletem na alteração dos nomes dos órgãos e da sua posição relativa no organograma da escola, na transferência de algumas competências de execução para os órgãos de gestão (de topo ou intermédia), na alteração do processo de escolha dos seus elementos e do processo de prestação de contas da sua ação. Por outro lado, das mudanças introduzidas resultou a integração de novas terminologias no discurso em uso nas escolas, mas tal “não significa que a mudança que nelas se operou tenha passado desse nível elementar da retórica que lhe anima a vida quotidiana” (2000:21).

Na verdade, a introdução da mudança não é uma simples questão técnica, sendo necessário encará-la como um fenómeno social a ter em conta para a explicação da realidade social e que é passível de ser perspectivado a partir de distintos pontos de vista. Assim, quando consideramos a mudança no campo da educação, temos que a situar nas suas dimensões social, organizacional, profissional e pessoal (Formosinho & Machado, 2000:18-19). Enquanto processo social, político, ideológico e cultural, a mudança é tributária do momento histórico em que surge e nele adquire toda a sua significação e potencialidade explicativa, ao mesmo tempo que também o serve. Enquanto processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve, ela tem por base não só o contexto sociopolítico geral mas também os seus constrangimentos, os problemas que nele existem, as dinâmicas corporizadas pelos seus atores, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e a prática educativa consolidada. Enquanto processo de aprendizagem coletiva, a mudança assenta na atitude reflexiva e crítica que a mesma realidade institucional proporciona aos atores que nela interagem e, ao mesmo tempo que corporiza diferentes modos de abordagem do papel do professor no desenvolvimento curricular, legitima a correspondente modalidade de exercício da docência. Enquanto processo de aprendizagem realizada, em primeiro lugar, pelos indivíduos, a mudança suscita neles determinada dose de pessimismo ou de optimismo, de

reação ou de proação, que deriva da significação (subjéitiva) que cada um atribui ao próprio processo de mudança.

2. Modelos de introdução de mudanças educativas

Em Portugal perdurou até aos anos oitenta uma perspectiva técnica própria do modelo burocrático e industrial de gerir e implantar mudanças. Neste modelo, primeiro determina-se por via legislativa a mudança a introduzir, de seguida são desenvolvidas experiências piloto com a assistência e o apoio de peritos na estimulação de situações estandardizadas e a criação de ambiente adequado e só depois é que se generaliza ao universo das escolas.

Contudo, a vaga reformista em torno da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) pôs em evidência as limitações deste modelo, constatando-se que as estratégias de introdução vertical da mudança não funcionam quando implementadas em cada contexto particular. Como observa Correia (1991), em alguns casos “o Centro encontra resistências à introdução das mudanças que ele concebeu. Os professores resistem passivamente à mudança ou, pelo contrário, resistem ativamente produzindo mudanças que não se inscrevem rigorosamente no projeto definido na reforma, mas que, por vezes, o ultrapassam, quer quanto à natureza dos seus objetivos, quer quanto à estrutura do seu processo de produção” (1991:35-36). Esta constatação está na origem do reconhecimento e incentivo de estratégias mais *processuais e culturais*, considerando os contextos locais, os destinatários da mudança, os pontos de vista dos atores escolares e as suas necessidades (Bolívar, 2003:118-119). Enquanto na perspectiva técnica de mudança *top-down* domina a lógica de mudança já “instituída”, cabendo ao professor, independentemente da sua implicação intelectual no processo, o estatuto de simples executante que deve mobilizar as suas competências técnico pedagógicas necessárias ao desempenho das novas funções que lhes são exigidas, no modelo *bottom-up* domina a “lógica de inovação” (Canário, 1994). Neste processo instituidor, orientado para a resolução de problemas, o professor assume-se como gestor do currículo e inscreve-se como autor da mudança introduzida: “[Os professores] tornam-se sujeitos de mudança capazes de produzir inovações na base” (Correia, 1991:36).

Esta perspectiva alimentou a ideia de gestão centrada na escola e o reconhecimento de margens de autonomia às escolas e aos professores. Contudo, a autonomia da escola, mais que um simples ato legislativo, é um processo de construção social. Os normativos são importantes enquanto “quadros regulamentadores ou formas de racionalização *a priori* da organização e ação das escolas”, mas os decretos (e em especial os seus preâmbulos)

facilmente assumem a faceta de “retórica oficial que é sistematicamente desmentida pelas normas regulamentadoras (em particular as que definem os meios e afetam recursos), bem como pelas práticas dos diversos atores que, na administração central e regional, ocupam lugares de decisão estratégicos em relação ao funcionamento das escolas” (Barroso, 1996:19).

Fernandes (2005) recorda que a autonomia não envolve apenas o reconhecimento e a distribuição de atribuições e competências às escolas, “mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa mesma distribuição”, pressupondo, por isso, “a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (2005:59). Nesta perspectiva, “a autonomia é um processo contínuo de construção e de apropriação e não o resultado de uma liberalidade ou concessão política”, sendo certo que “a intervenção política surge como o reconhecimento de um estágio de evolução desse processo ou para estimular ou para conter em certos limites” (2005:60).

Em todo o caso, mesmo em processos orientados pela “lógica de reforma” (Canário, 1994), os professores “vivem e executam as decisões do planificador em situações multiformes, variáveis e complexas que eles não controlam completamente” e, mesmo quando pretendem cumprir escrupulosamente o instituído, “eles são obrigados a (re)interpretarem essas decisões, a (re)adaptá-las ao contexto institucional da sua intervenção, exercendo um poder instituinte que provoca o aparecimento de situações institucionalizadas diversificadas” (Correia, 1991:38). Neste sentido, é possível distinguir, numa dinâmica de mudança externamente dirigida, a *inovação instituída* (que se quer universal, adaptada a todo o território institucional) e as *inovações instituintes* (as dinâmicas não inscritas na dinâmica prevista que, tendendo a contextualizar a inovação instituída, negam-lhe a universalidade e garantem a manutenção da tendência de heterogeneização do sistema) “como dois momentos contraditórios e, por vezes, conflituais de um movimento de mudança que se quer planificado e doseado” (1991:39): “O instituído, ao tentar impor a sua universalidade, utiliza um conjunto de mecanismos de controlo e de coerção que está muitas vezes em contradição com os objetivos da inovação. O instituinte, por sua vez, ao impor a sua particularidade ‘resiste’ a estes mecanismos e conquista um poder de decisão que lhe permite ‘ultrapassar’ provisoriamente o seu estatuto de simples executantes e realizar na prática a **ideologia participativa**, normalmente implícita nos objetivos explicitados da inovação” (Correia, 1991:38-39).

Em síntese, basicamente contrapõem-se dois modelos de introdução da mudança educativa a que correspondem perspectivas diferentes, a partir das quais se geram distintas interpretações avaliativas da sua melhoria: o modelo *top-down* está imbuído de uma perspectiva *técnico-*

burocrática e pressupõe o desenho racional da mudança, pelo que a melhoria reside na fidelidade mecânica da sua reprodução; o modelo *bottom-up* está imbuído de uma perspectiva *cultural* que concebe a mudança como um processo social, institucional e pessoal dos distintos atores, pelo que a melhoria está no compromisso partilhado por estes acerca do que vale a pena mudar na escola (Bolívar, 2003:56-57) e, por conseguinte, na legitimação social e ideológica da mudança introduzida.

Assim, também as inovações ensaiadas nas escolas que mimetizam a lógica *top-down* acabam por ter alcance reduzido porque criam um fosso interno entre professores que pensam e decidem a mudança e os professores que têm que ser instruídos para a saberem executar e/ou porque concebem o ensino como um conjunto racional de procedimentos que pode ser organizado e sistematizado para produzir resultados uniformes (Machado & Mesquita, 2016).

Por outro lado, a complexidade dos processos educativos impele, sobretudo em sistemas de forte pendor centralista, à formulação de um modelo interativo que congregue as potencialidades da “lógica de reforma” e da “lógica de inovação” na introdução de mudanças e associe o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento organizacional.

3. Mudanças organizativas e desenvolvimento profissional

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

Por outro lado, os estudos sobre as inovações que surgem a partir das escolas deixam ver a falta de evidências empíricas de que, mesmo comportando estratégias mais *processuais e culturais*, as mesmas tenham a ver, mais ou menos diretamente, com melhoria do trabalho realizado com os alunos na sala de aula, assim como mostram que é fácil mudar estruturas formais mas não é tão fácil mudar normas, hábitos, competências e convicções (Fullan, 2002:36; Formosinho & Machado, 2009:118). Os estudos que se focam nas formas de democratização do ensino constataam que a “pedagogia diferenciada” se confronta com as estruturas, a “gramática escolar” instituída ou o “costume”, como prefere Perrenoud: “um grupo de alunos de aproximadamente a mesma idade e as mesmas experiências adquiridas trabalha, *durante um ano*, com um ou vários professores para assimilar um *programa* concebido com este fim e que representa um processo bem identificado no plano de estudos. Assim, a escolaridade divide-se em etapas anuais que denominamos, segundo as tradições

nacionais, graus, níveis, classes, secções (pequenas e grandes), cursos ou categorias” (2007:49).

De igual modo, os vários esforços que têm sido introduzidos para diferenciar o ensino (formas de apoio integrado, agrupamento variável dos alunos, equipas docentes alocadas a um conjunto alargado de alunos, continuidade da equipa pedagógica, ...) mostram que “a profissionalidade docente reflexiva também é marcada pela tensão entre o desejo de inovar e a exigência do cumprimento das normas estabelecidas, o fascínio da mudança e o medo de desconformidade de procedimentos” e que “as mudanças a introduzir na escola devem ser pensadas numa perspectiva sistémica tendo em conta, não apenas a dimensão da sala de aula, mas também as dimensões organizativas da escola e do currículo estabelecido, bem como as dimensões que concernem aos docentes enquanto grupo profissional, nomeadamente os saberes profissionais consolidados, com suas (in)certezas e (des)confianças” (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015:18).

Importa, por isso, que o redesenho organizacional da escola tenha a si associado o desenvolvimento da sua capacidade para analisar e renovar a ação educativa que ela desenvolve (Formosinho & Machado, 2016:26). Tal desiderato insere-se numa perspectiva da escola como *cultura* e pretende que se conheça a cultura escolar existente e a dissonância da mudança a constituir, tentando a interiorização de significados e compondo condições favoráveis a esta e fazendo, assim, com que a cultura passe de *barreira* a *ponte* da mudança (Bolívar, 2003:285-286). Por outras palavras, se as mudanças estruturais não conduzem necessariamente a mudanças nos modos de ensinar, de aprender e nas capacidades dos alunos, a verdade é que “as mudanças a nível do ensino (melhor prática letiva) que já implicam mudanças culturais, podem exigir mudanças organizativas (a nível de escola)” (Bolívar, 2003:299), até porque as culturas são formadas no seio de estruturas particulares e por elas enformadas (Hargreaves, 1998:290). Neste sentido, o redesenho da gestão pedagógica e curricular, para não se reduzir a mera reengenharia organizacional com impacto reduzido, tem que proporcionar novo conhecimento organizacional, comportar a mudança da cultura escolar e a superação da atomização e fragmentação características das culturas profissionais (Lima, 2002), condições básicas para a alteração da qualidade das relações interpessoais e o incremento do trabalho colaborativo.

Realçando os dois modelos de introdução de mudanças educativas a importância da participação e do empoderamento dos professores, eles põem em evidência que a introdução da mudança não é linear, que o processo é interactivo e que a sua evolução está sujeita a pressões de distintos grupos de interesse. Neste sentido, nos processos de mudança educativa

ganham hoje centralidade a gestão do currículo enquanto campo de trabalho dos professores e a responsabilidade da escola e deste grupo profissional, seja na articulação das suas decisões pedagógicas e curriculares com o nível central seja na organização e gestão contextualizada das aprendizagens curriculares requeridas para todos os alunos (Roldão, 2015). E, deste modo, a Administração Educativa tem reconhecido às escolas e aos professores capacidade de decisão nos domínios pedagógico e curricular, assim como tem estimulado a disseminação de alguns dispositivos ensaiados em escolas que lhe mereceram ser tidos como “boas práticas”.

Contudo, o reconhecimento de maiores graus de autonomia institucional e profissional não tem diminuído à Administração Educativa a tendência para, face à lentidão dos processos gerados a partir das escolas e muitas vezes em nome da necessidade de combater a resistência à mudança, utilizar os tradicionais mecanismos de controlo, determinando um percurso que, sendo mais expedito, acaba frequentemente por curto-circuitar dinâmicas endógenas de mudança e alimentar a cultura da passividade, da conformidade e do imobilismo que caracteriza o sistema centralizado.

Com efeito, na perspectiva da dimensão organizacional, a mudança educativa é mais um processo a acompanhar e a estimular do que um evento a celebrar ou a destacar (Formosinho & Machado, 2000:18). Assim, se focarmos a análise nos processos de autoavaliação da escola, constatamos em Portugal um lento processo que emerge em 1992 como Observatório de Qualidade da Escola no âmbito de um projeto de apoio à expansão da escolaridade obrigatória – o PEPT 2000, Programa de Educação para Todos (Clímaco, 1995) – e é estimulado através de outros projetos de âmbito nacional ou europeu até à determinação, em 2002, de um sistema de avaliação que define orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro), que, por sua vez, estimulou diversas iniciativas escolares de avaliação interna, cuja intensidade estava diretamente relacionada com a motivação e o impulso das lideranças escolares, os projetos de desenvolvimento organizacional em que se inseriam e as parcerias estabelecidas com outras instituições. Tratou-se, pois, de um processo lento e frágil: a lentidão expressa-se na “falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio”; a fragilidade tem a ver com a análise dos resultados, a devolução da informação aos diretamente envolvidos, a implicação de atores pertinentes e a utilização da informação para a ação (Azevedo, 2007:66).

Este sistema nacional de avaliação ganhou forte impulso com a criação de um referencial de avaliação externa em 2005/2006 e com a generalização de um Programa de Avaliação Externa das Escolas conduzido pela Inspeção Geral de Educação a partir de 2007 e, após a avaliação

externa de todas as escolas e agrupamentos em 2011, iniciou-se um segundo ciclo avaliativo que estará concluído em 2016. A continuidade e a estabilidade do modelo e a exigência, no segundo ciclo avaliativo, de um plano de desenvolvimento e melhoria da escola que integre um plano de capacitação dos atores escolares contribuem para o desenvolvimento de procedimentos de avaliação e são importante impulso para a promoção de “uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos” (Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, art.º 3.º, al. b). Entretanto, os relatórios de avaliação externa dão conta de distintos graus de internalidade do processo de autoavaliação e de níveis de desenvolvimento da cultura de melhoria continuada em cada unidade organizativa.

4. Implicações da proposta de supervisão entre pares

Nas escolas, a inovação surge associada à vontade de satisfazer uma necessidade (algo que se deseja) ou resolver algum problema (algo objetivamente dado) que os seus atores detetaram. A necessidade ou o problema pode ter origem distinta: pode decorrer de normativa oficial ou pressão administrativa, resultar do processo de autoavaliação e/ou de avaliação externa, emergir da perceção de professores, de auxiliares de educação, de alunos e/ou de pais ou decorrer do conhecimento que se tem do que se faz noutras escolas (Bolívar, 2003:122).

Identificado o problema ou a necessidade, a escola determina os objetivos desejados, identifica os obstáculos a superar e os recursos necessários para que a mudança se concretize e procede à análise e procura de soluções que, por sua vez, origina um plano partilhado de ação, cuja tradução prática contribuirá para a resolução do problema ou satisfação da necessidade.

O modelo cíclico de resolução de problemas tem por base o reconhecimento de que a mudança educativa, sobretudo a curricular, não é uma questão de pura vontade individual nem se resume a uma ação pontual, mas resulta de um processo longo e da implicação coletiva nas dinâmicas de melhoria da escola e só a sua institucionalização é que garante a sua integração na cultura organizativa da escola (2003:125).

Por outras palavras, num modelo de melhoria sustentada da escola o desenvolvimento organizacional não resulta de um conhecimento individual e/ou de uma entidade externa como algo objetivo a aplicar, mas de um pensamento a ser gerado e contextualizado pela escola que requer a emergência de um “ator coletivo” e privilegia o trabalho em colaboração.

Assim, os processos de desenvolvimento organizacional baseado nas necessidades e/ou problemas identificados pela escola incorpora, quando necessário, a capacitação dos atores escolares para a implementação das ações previstas no plano de melhoria. Segundo Bolívar (2003:153), um processo destes exige quatro aspetos contextuais: colaboração e trabalho em equipa, um processo evolutivo, um certo grau de autonomia e compromisso ético para melhorar aquilo que se faz.

Assim, na sequência dos processos de autoavaliação e de avaliação externa, em muitas escolas foi apontado como aspeto a melhorar o acompanhamento direto da prática letiva e a observação de aulas, mesmo quando, em várias delas, se realça a boa estruturação do acompanhamento de forma indireta da prática letiva em sala de aula e o acompanhamento direto e a observação de aulas apenas pontualmente no âmbito da avaliação dos docentes ou em situações específicas (como é o caso dos docentes em período probatório). A mudança requerida às escolas de observação das aulas de cada um pelos seus pares não tem sido fácil de implementar, porquanto ela pressupõe uma alteração no padrão tradicional de trabalho dos professores, onde predominam princípios como o da soberania do professor na sala de aula, o da privacidade pedagógica do que lá se passa e o da não interferência dos pares a não ser em áreas periféricas da ação docente.

Por outro lado, no debate mais ou menos silencioso que se trava nas escolas sobre esta mudança a introduzir surgem argumentos que remetem para conceitos e práticas frequentemente associados à supervisão e que dão conta das distintas representações dos professores sobre a observação de aulas, sendo certo que estas denotam receios e convicções, desconfianças e desconforto por parte dos profissionais a quem compete dar corpo à proposta. Esses argumentos têm a ver com o período ou as situações em que deve haver observação de aulas, o estilo supervisivo, as motivações das propostas emergentes e os efeitos do processo supervisivo na privacidade pedagógica, na autonomia curricular e na gestão da carreira dos professores (Machado & Mesquita, 2016). Por sua vez, a proposta de supervisão entre pares apresenta como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional, pretende fazer da prática letiva o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, assentando numa conceção de “prática pedagógica (...) como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na (...) ‘formação contínua’” (Alarcão & Tavares, 2003:9). Neste sentido, a introdução da supervisão não visa criar uma hierarquia entre professores observadores e professores com aulas observadas, mas enquadrar um processo de aprendizagem profissional baseado na interação colaborativa (Alarcão, 2014), em que cada participante participa por sua

vontade, assume os papéis de “observador” e “observado”, contribui com o seu olhar e procura o olhar do outro, e se sente implicado num processo de melhoria profissional cujo fim último é a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, vários projetos de supervisão abrem-se a modos diversos de perspectivar o “olhar” do outro no domínio da observação de aulas entre pares e valorizam o olhar a partir de um referencial que ilumine o olhar de cada interveniente num plano de horizontalidade entre os intervenientes em crescimento para um mais-saber profissional baseado na observação e na reflexão em colaboração (Alarcão & Canha, 2013). Neste sentido, na supervisão entre pares não pode haver lugar para “orientadores” que dizem ao “observado” o que deve fazer e o modo como quer que tal seja feito, nem dá prazos, impõe condições ou exige seja lá o que for. Nela, não pode haver lugar para estilos impositivos e dirigistas, porque se exige um papel mais compreensivo e colaborativo.

A interação que os professores desenvolvem no âmbito de um processo de supervisão colaborativa traz para o interior do coletivo o que se passa em sala de aula. E se o objetivo último é melhorar as aprendizagens dos alunos, o primeiro é ajudar o próprio professor a conhecer-se e a desenvolver-se como pessoa e como profissional, isto é, a “melhorar a sua arte mediante o exercício desta arte” (Stenhouse, 1987:137). Neste sentido, a supervisão pedagógica é “um dispositivo eficaz e necessário de aprofundamento da qualidade do desempenho, o que só se constrói sobre processos de desenvolvimento profissional continuado” (Roldão, 2014:37) e não apenas com a implementação de um ritual de observação de um número restrito (mesmo que generalizado) de aulas.

Com esta perspetiva coadunam-se, pois, os processos supervisivos de “interação colaborativa, diálogo, questionamento, observação, experimentação, reflexão, interpretação, feedback” (Alarcão, 2014:32), afastando a convergência conceptual do quadro referencial de análise de dispositivos de controlo coletivo, abafadores da individualidade de cada professor, e de práticas de uniformização da prática pedagógica, incompatíveis com a diversidade e as diferenças e mais conducentes à conformação do que à transformação (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014).

Conclusão

O processo de autoavaliação e de avaliação externa das escolas dá conta do entrecruzamento de dinâmicas exógenas e endógenas de mudança educativa, como é o caso da proposta de

introdução de dispositivos de acompanhamento e supervisão da prática letiva que integre a observação de aulas entre pares.

A introdução deste dispositivo de monitorização da prática pedagógica tem implicações processuais e culturais, afetando princípios de ação fortemente consolidados e conceções alicerçadas no percurso autobiográfico dos professores e marcantes da sua visão do exercício da docência, pelo que diversas escolas têm protelado a introdução do dispositivo e/ou têm associado à sua introdução ações de formação em contexto (CCPFC, 1999; Formosinho, Machado & Mesquita, 2014; Silva & Roldão, 2015; Machado & Mesquita, 2016) e consultoria externa (Alves & Roldão, 2015). Nestes processos jogam-se a conformidade com a inovação instituída e a capacidade dos professores para inscrever inovações instituintes congruentes com a autonomia e o desenvolvimento da escola e dos professores, focadas na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escola, projectos e aprendizagens* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, 2.ª ed. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. & Roldão, M. C. (orgs.) (2015), *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.), *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barroso, J. (2015). Estado e regulação da educação. In J. Machado et al. (orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções* (pp. 31-41). Porto: Universidade Católica Portuguesa / Faculdade de Educação e Psicologia.

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: ASA.
- Canário, R. (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança. In Rui d’Espiney e Rui Canário (Eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp. 333-369). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Clímaco, M. C. (Coord.) (1995). *Observatório de Qualidade da Escola. Guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação / PEPT.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (1999). *Contributo para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas*. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, 2ª ed. Porto: Edições ASA
- Ellström, P-E. (2007). Quatro faces das organizações educacionais, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 23, nº 3, set/dez. 2007, 449-461.
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho *et al.*, *Administração das Escolas: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas, *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 23-48.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Reforma e mudança nas escolas. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 15-30). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem: entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103-117). Lisboa: Edições Sílabo.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (org.), *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola: Caminhos de Possibilidades* (pp. 19-38). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J.; Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Machado, J. (2015). Modos de intervir nas escolas: potencialidades e desafios da consultoria externa. In J. M. Alves, M. C. Roldão (Orgs.), *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento* (pp. 33-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado, J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, J. & Mesquita, E. (2016). Formação em contexto, melhoria da escola e desenvolvimento do trabalho docente. In *Atas do I Encontro Internacional de Formação na Docência, 1st International Conference on Teacher Education*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (policopiado).
- Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía Diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (coord.), *Coordenação, Supervisão e Liderança: Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional: A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Professores, Escola e Município: Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 11-21). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia da Formação de Formadores.
- Segovia, J. D. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoria. *Revista Ibero-Americana de Educación* nº 54, Septiembre-Diciembre, 65-83.

Silva, L. & Roldão, M. C. (2015). Supervisão e consultoria num contexto de formação – Um estudo com professores de 1º ciclo. In J. M. Alves, M. C. Roldão (orgs.), *Escolas e consultorias: percursos de desenvolvimento* (pp. 69-89). Porto: Universidade Católica Editora.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Wutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 45-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens

Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação

Ilídia Cabral²⁹

Introdução

O presente texto propõe-se abordar questões relativas às práticas formais de ensino e de avaliação, relacionando-as com a qualidade das aprendizagens.

Numa primeira parte faz-se uma breve análise do modelo pedagógico que predomina atualmente nas nossas escolas, evidenciando a sua obsolescência face a um público escolar cada vez mais heterogéneo e diverso. Em seguida, caracterizam-se as práticas de ensino e de avaliação que prevalecem no âmbito desse modelo pedagógico, apontando-se alguns caminhos alternativos para a melhoria das aprendizagens. Por fim, indicam-se alguns ingredientes chave para a passagem de uma pedagogia da uniformização para uma pedagogia da diferenciação.

Das regras da gramática escolar ³⁰

O modelo escolar que prevalece hoje nas nossas escolas, com a sua *específica gramática*, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem, contemporâneo da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos estados europeus. Sucedendo a um modelo artesanal de ensino, a escola, tal como a concebemos, serve os propósitos da escolarização acelerada da mão-de-obra reclamada pela *fábrica* e exigida pela identidade dos estados-nação. O modelo pedagógico herdado dos tempos da revolução industrial assenta,

²⁹ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

³⁰ Tradução da metáfora “grammar of schooling” (Tyack & Tobin, 1994). Partindo do conceito original, entendemos por gramática escolar as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução, como por exemplo as práticas organizacionais estandardizadas de divisão do tempo e do espaço escolares, o nivelamento dos alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas.

portanto, num padrão *fabril* de standardização de tempos, espaços, sequências de trabalho, cumprimento de horários e valores próprios das cadeias de montagem.

A manutenção desta *gramática escolar* ao longo dos tempos fez com que o acesso massificado à educação tivesse sido acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono escolar, precisamente porque a Escola não mudou estruturalmente, continuando a “servir o mesmo *menu* curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de ação pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogéneo e socialmente pré-selecionado.” (Roldão, 2000, p. 125). Na realidade, a preocupação com um “ensino para todos” criou um determinado padrão de funcionamento escolar que se tem mantido praticamente inalterado desde os tempos da Escola Moderna. Assim sendo, caminhou-se para uma unicidade educativa assente naquilo que Formosinho (1988) apelida de “currículo pronto a vestir de tamanho único”. Trata-se de um mesmo currículo “para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação” (1988, p. 113). Esta uniformidade curricular não se coaduna, no entanto, com a diversidade de características, interesses e aptidões dos alunos, produzindo efeitos no insucesso ao nível das três funções básicas da escola: instrução, socialização e estimulação (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991). Deste modo, o “ensino de massas” acabou por se transformar na “massificação do ensino”, ou seja, a intenção de criar um ensino universal sucedido, promotor do desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, acabou por se traduzir numa mera “expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, embora recorrendo a modificações conjunturais e de superfície destinadas a resolver as dificuldades operacionais que vão surgindo” (Pires, 2000, p. 191).

A obrigatoriedade da educação torna-se, assim, uma falácia e uma hipocrisia política, pois a escola obrigatória, que deveria ser *obrigatoriamente sucedida*, está a produzir efeitos que lhe são contrários, visíveis nas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar com as quais se debate ainda atualmente o sistema educativo português.

Olhando para a escola que temos hoje, em pleno século XXI, é possível dizer que, efetivamente, muito pouco mudou na forma como as escolas gerem o tempo e o espaço, como dividem os alunos e lhes atribuem turmas, no modo como compartimentam o conhecimento em disciplinas e atribuem notas e classificações como evidências da aprendizagem dos alunos (Tyack & Cuban, 2003). A organização dos alunos em turmas relativamente homogéneas e a uniformização do currículo e dos métodos de ensino tornaram

possível o ensino coletivo em moldes muito semelhantes aos do ensino individual, permitindo “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso,1995, 2001) Assistimos, portanto, à construção de uma pedagogia coletiva que consiste num modo uniforme de organização pedagógica caracterizado, essencialmente, pelo princípio da homogeneidade ao nível das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação, constituindo uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar” (Barroso, 2001). Efetivamente, a organização dos tempos e espaços escolares assenta, por norma, num modelo rígido baseado em princípios de uniformidade e fragmentação. Os alunos de uma mesma turma são colocados em situação de aprendizagem sobre um determinado assunto/matéria num mesmo tempo e num mesmo espaço. O tempo escolar apresenta-se, assim, como estrutura secular e burocrática (Moura, 2009), sendo que a sua conceção e uso permanecem inquestionados e invariáveis há décadas. A organização de horários escolares que se mantêm ao longo de todo um ano letivo com base em unidades de tempo rígidas (a hora, que evoluiu para os 50 minutos e, mais recentemente, para os *tempos de 45 minutos*) apenas reforça “a componente burocrática da escola na qual alunos e professores se acomodam mediante um sistema de simples justaposição de turnos e de tempos” (Pinto, 2001, p. 67).

No que respeita aos espaços escolares, os alunos aprendem, invariavelmente, organizados numa turma, dentro de uma sala de aula. Este é o espaço escolar por excelência, em perfeita sintonia com a fragmentação do tempo e do conhecimento. A sala de aula é, assim, “o espaço organizado para transmissão descontínua do conhecimento” (Formosinho & Machado, 2007, p. 111). Entendendo-se que este espaço é não só “o *lugar* onde se dá o acto pedagógico, mas igualmente *parte* do mesmo”, importa ainda salientar que “a tipologia predominante das salas de aula e o seu mobiliário convidam a um ensino predominantemente transmissivo” (id. *ibid.*, 111).

A esta rigidez acresce o facto de os alunos seguirem o dia e a semana escolar segundo a lógica da cadeia de montagem, passando de mão em mão docente até supostamente saírem produto *acabado*. Um aluno pode saber muito de uma disciplina e pouco de outra... mas todos têm de receber a mesma coisa no mesmo espaço e no mesmo tempo.

Esta forma de organizar a Escola acabou por se naturalizar, passando a ser entendida por professores, alunos e pela sociedade em geral como característica de uma *escola a sério* (Tyack & Cuban, 2003). No entanto, este modelo escolar tem sido incapaz de promover aprendizagens de qualidade para todos e para cada um o que, em Portugal, se traduz nas ainda elevadas taxas de insucesso e abandono escolar.

As regras da *gramática escolar*, inquestionadas há mais de 200 anos, fazem da escola e do currículo um mundo burocrático, impessoal, estranho e alheio aos territórios educativos e às pessoas e instituem um *mundo do sistema* que coloniza o *mundo da vida* (Sergiovanni, 2004), não sendo de espantar a recorrente ameaça de colapso e a aparente necessidade de sucessivas reformas.

Das estratégias de ensino

O modelo escolar que aqui sumariamente se descreve, com toda a sua uniformidade e inflexibilidade, tem sido palco de uma *pedagogia burocrática* (Formosinho, 1984) que “concebe o educando como um ser passivo, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um acto de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa ‘caixa’ que seria o educando” (Formosinho & Machado, 2009, p. 22). A um modelo escolar centrado na conformidade corresponde, também, uma “pedagogia da conformidade, da obediência, da indiferenciação e da não-acção” que “reforça a ordem, a disciplina, a passividade e a conformidade e deixa transparecer uma concepção de *criança* como *não adulto* e *receptor* e uma concepção de *educador* como *emissor* e *adulto*, embora, também ele, subordinado e obediente” (Formosinho & Machado, 2007, p. 98).

As estratégias de ensino que consubstanciam esta pedagogia da conformidade encontram-se muito próximas do modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e de orientação normativa identificado por Lesne (1994), pelo qual se transmitem saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e ação, ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente.

Esta concepção de ensino, centrada no professor e orientada para a ficção do *aluno médio* parece desenvolver-se como *verbo intransitivo*, ou seja, sem necessitar de um outro termo (aprender) para completar o seu sentido. Como se ensinar fosse uma ação que pudesse ser completada sem que, *do outro lado*, alguém aprenda. E esta paupérrima concepção de ensino, combinada com um modelo pedagógico que espartilha as possibilidades de uma ação educativa mais eficaz, tem vindo a ter efeitos catastróficos na produção do insucesso escolar, fenómeno ainda tão visível em Portugal. Urge, portanto, reinventar o modelo escolar e os modos de ação pedagógica que lhe estão associados, criando condições para a operacionalização efetiva de uma concepção de ensino enquanto “ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e

se considera necessária, isto é de accionar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro...” (Roldão, 2010, pp. 14-15), partindo do princípio de que “é no modo como se ensina que hão de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (2010, p. 15).

Nesta aceção de ensinar enquanto “acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem (de um qualquer conteúdo curricular) em alguém” (id. *ibid*, pp. 55-56), as estratégias de ensino adquirem um papel e uma relevância centrais. Este pensar estratégico da acção de ensinar opõe-se à “fragmentação de tarefas” que Perrenoud (1995, p. 124) refere e que consiste na execução de “tarefas elementares desprovidas de contexto” como forma de organizar o trabalho em sala de aula. A estratégia, enquanto “concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visada” (Roldão, 2010, p. 68) é, precisamente, aquilo que permite contextualizar e dar coerência e sentido ao trabalho escolar (Perrenoud, 1995).

Efetivamente,

Ensinar (do latim *insignare*, assinalar) tem a ver com a acção de comunicar determinado conhecimento, habilidade ou experiência a alguém, com o fim de que o aprenda, recorrendo para tal a um conjunto de métodos, técnicas – ou procedimentos – considerados adequados. E isto implica tomar intencionalmente decisões sobre que conhecimentos de determinada disciplina ou matéria devem ser ensinados, em que momento do desenvolvimento da criança é conveniente ensiná-los e de que forma é preferível ensinar esses conteúdos (Font, 2007, p. 66).

Sabendo que as escolas se organizam, atualmente, sob mundos de diversidade (Peretti, 1986), a forma de ensinar não pode continuar a assentar na *forma escolar*, que deixa de fora todos aqueles que não se encaixam no perfil (ficcional) do *aluno médio*.

Das estratégias de avaliação

Também no campo das estratégias de avaliação a uniformidade tem vindo a ser a palavra de ordem. Aliam-se ao modelo organizacional e pedagógico acima descritos práticas que se inserem tendencialmente num paradigma de avaliação como “geração da medida” (Guba & Lincoln, 1994), eminentemente relacionadas com a ideia positivista da mensurabilidade e da quantificação. Neste paradigma a acção de avaliar fica reduzida ao ato de comparar, tomando como referência o grupo-turma, sendo “o teste de papel e lápis como instrumento de medição uniforme de aplicação única e no mesmo tempo, a correção padronizada através de critérios

definidos a priori e de forma pretensamente exaustiva” (Alves & Cabral, 2015), os ingredientes principais desta geração da avaliação.

A prevalência da modalidade de avaliação sumativa sobre todas as outras, com a sua função essencialmente quantificadora e certificadora, corresponde, no entanto, a uma visão altamente redutora das inúmeras potencialidades que a avaliação pode ter ao nível da promoção de aprendizagens de qualidade para todos e para cada um. Torna-se, portanto, desejável evoluir para paradigmas e práticas de avaliação mais integrativos, que acentuem, parafraseando Fernandes (2005, p. 62-63), a ideia de poder partilhado, de diversidade de fontes, instrumentos e estratégias, de integração entre avaliação-ensino-aprendizagem (avaliar é aprender, avaliar é ensinar), da centralidade da avaliação formativa ao serviço da regulação e da melhoria das aprendizagens, do impacto do *feedback* na operacionalização da avaliação formativa, da construção social que considera os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a conjugação de métodos qualitativos e quantitativos. Neste paradigma ganha sentido o conceito de “avaliação responsiva” de Stake (1973), “uma avaliação pluralista, flexível, interativa, holística, subjetiva e orientada para a tarefa e preocupada em refletir o ponto de vista dos interessados” (Alves & Cabral, 2015). E assim, torna-se possível fazer da avaliação uma prática mais “iluminativa” (Parlett & Hamilton, 1982), mais centrada no esclarecimento, na compreensão, na descrição e na interpretação dos textos e dos contextos que geram as situações de ensino e aprendizagem do que com a medição, a norma, ou o juízo de valor.

Situamo-nos, portanto, ao nível de uma avaliação menos ao serviço de (micro e macro) *rankings* e mais ao serviço das aprendizagens, ou seja, ao nível de práticas de avaliação essencialmente formativas e formadoras.

De forma a clarificar o conceito de avaliação formativa, recorreremos à definição de Black & Wiliam (2009), que afirmam que a prática numa aula é formativa na medida em que evidencia os resultados dos estudantes e é interpretada e usada pelos docentes, alunos e seus pares para tomar decisões sobre os próximos passos do processo de ensino / aprendizagem e que tenham possibilidades de ser melhores ou melhor fundamentadas.

Para explicitarem esta definição, os mesmos autores destacam as seguintes ideias:

- i. Qualquer elemento do sistema aula pode ser agente da avaliação formativa (professores, alunos, pares... pais...);
- ii. O foco da definição está nas decisões que se tomam tendo em vista confirmar, rever, aperfeiçoar as situações didáticas;

- iii. A definição focaliza-se nos passos seguintes do processo de ensino / aprendizagem, isto é, está ao serviço da melhoria contínua das práticas;
- iv. A definição assume o cariz probabilístico da ação educativa, ou seja, a imprevisibilidade dos processos de ensino / aprendizagem faz com que seja necessário recolher evidências que comprovem o acerto das deliberações que façam aprender o mais possível cada um dos alunos;
- v. A avaliação não precisa necessariamente de alterar a planificação da ação educativa, mas precisa de incorporar nessa ação a análise dos resultados de aprendizagem que se vão obtendo.

Nesta conceção de avaliação “o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem” (Fernandes, 2005, p.62). O *feedback* do professor deve ter um efeito positivo no ensino e na aprendizagem, permitindo aos professores aconselhar os alunos, monitorizar a sua aprendizagem, afinar estratégias e providenciar aos alunos oportunidades para melhorarem o processo de aprendizagem.

Uma avaliação que se pretende ao serviço das aprendizagens não pode, portanto, ocorrer à margem dos próprios processos de ensino e aprendizagem, nem sujeitar-se à pobreza de práticas de avaliação eminentemente sumativas, que tantas vezes se transformam na consagração das desigualdades e na promoção do “desânimo aprendido” (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Da pedagogia da uniformidade à pedagogia da diferenciação

O modelo organizacional e pedagógico que tem servido de palco à ação educativa nas nossas escolas tem impedido, através de uma orientação claramente seletiva do processo de ensino/aprendizagem, o cumprimento da promessa de uma escola para todos, contida nos ideais subjacentes à democratização do ensino nas suas dimensões de igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso, e de usufruto dos bens educativos. A manutenção deste modo de organização pedagógica e a apropriação desta aparentemente inquestionável *gramática escolar* tem posto em causa as sucessivas reformas educativas, condicionando a sua aplicação em diferentes domínios:

As reformas encontraram nesta matriz e nas suas estruturas uma notável força de atrito que reduziu o seu impacto, desviou a sua trajetória, ou até, mesmo, bloqueou os seus efeitos (Barroso, 2001, p. 65).

A democratização do ensino foi essencial no combate às desigualdades sociais e continua a constituir a esperança no acesso a uma vida melhor. No entanto, o modelo escolar que subjaz a esta poderosa ferramenta no combate às desigualdades sociais precisa de ser repensado e dar origem a novas lógicas de ação escolar, mais de acordo com os desafios que se colocam atualmente às escolas. Acreditamos que *o desafio* consiste em rever a própria ideia de aprendizagem, eixo central do trabalho escolar, transitando de

um modelo clássico de trabalho, baseado em rotinas não questionadas e em horizontes pré-estabelecidos, para outro, baseado numa organização criativa e participativa e, sobretudo, numa nova experiência do tempo, mais aberta à flexibilidade e à descontinuidade. Esta mudança na cultura do trabalho escolar implica, também, a passagem de um modelo estático de objetivos formativos, para um modelo dinâmico, centrado já não na preparação para postos, mas para processos (Terrén, 2001, p. 20).

Sabemos, hoje, que as escolas são mundos de diversidade e que a escola democrática não pode continuar a ser a ser igual para todos, porque todos são diferentes e heterogêneos e precisam, pois, de respostas diferenciadas. Estamos, portanto, numa fase de transição paradigmática do modelo de escolarização.

Para que haja não só igualdade de acesso, mas também igualdade de sucesso na escola, é necessário garantir que a pedagogia da uniformidade (de tempos, de espaços, de métodos, de práticas de avaliação) dê lugar a uma pedagogia da diferenciação. Para tal, apontam-se dez ingredientes-chave, nomeadamente:

i. Modos de trabalho pedagógico

Uma pedagogia da diferenciação passa pela diversificação de metodologias, estratégias e interações na sala de aula. Porque os alunos aprendem de forma diferente e não podemos continuar a usar o verbo *ensinar* como um verbo intransitivo...

ii. Papel do professor

O professor como orientador, mediador entre os alunos e o saber, facilitador das aprendizagens, ativador de vontades. O professor que responsabiliza, mas apoia e suporta. Que fomenta a autonomia dos seus alunos, mas que aponta caminhos. Que incentiva. Que descobre talentos. Que abre possibilidades e desvenda horizontes.

iii. *Papel do aluno*

Numa pedagogia diferenciada o aluno é o ator central das suas aprendizagens. Envolve-se e compromete-se em torno objetivos claros e delineados conjuntamente com o professor. Mas para que tal aconteça, é preciso que o aluno veja sentido no trabalho escolar. E que com ele se gratifique e se enriqueça.

iv. *Recursos educativos*

A diferenciação pedagógica implica o recurso às mais diversas opções de apresentação e de exploração de conteúdos, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, o seu estilo de aprendizagem e os seus interesses. A utilização de diferentes recursos didáticos, dentro e fora da sala de aula, variados, apelativos, significativos, alinhados com os talentos e as inteligências múltiplas, é uma condição fundamental para processos de diferenciação bem-sucedidos.

v. *Gestão da sala de aula*

Diferenciar os tempos, os espaços, o modo de agrupar os alunos e de com eles trabalhar. Porque não há apenas um só tempo num “tempo escolar”. Porque há tantos tempos quantos ritmos de aprendizagem existem. E porque é essencial fazer com que “o tempo de aula” seja, efetivamente, tempo de aprendizagem para todos.

vi. *Trabalho colaborativo entre pares na sala de aula*

Fomentar interações pedagógicas entre os alunos. Promover oportunidades de confronto de pontos de vista, de entreaajuda, de produção e aprendizagem coletivas. Porque o professor não é o único que pode promover aprendizagens na sala de aula. Porque os alunos podem aprender muito com os seus pares.

vii. *Trabalho colaborativo entre docentes*

A planificação de processos de diferenciação pedagógica é trabalhosa e pode ser imensamente desgastante quando feita no tradicional isolamento profissional em que vivem muitos professores. A instituição de dinâmicas de trabalho mais colaborativas entre docentes, que originem a construção de centros de recursos partilhados é, por isso, outro dos ingredientes chave de uma pedagogia diferenciada.

viii. *Avaliação*

Falamos de uma avaliação formativa, contínua, diversificada, desencadeadora de um “feedback” construtivo, com critérios claros e inteligíveis. Porque só assim as práticas de avaliação poderão servir uma pedagogia diferenciada, sendo colocadas ao serviço da melhoria das aprendizagens.

ix. *Currículo essencial e viável*

Fazer uma leitura do currículo essencial (o que é indispensável aprender num ciclo, num ano, numa área/disciplina). E organizar o ensino para garantir essas aprendizagens, dotando-as de sentido prático e de aplicabilidade. Sabendo que o conhecimento só é útil se estiver ao serviço das pessoas e da vida.

x. *Objetivos desafiantes e retorno efetivo*

Criar diferentes oportunidades de aprendizagem e situá-las nas “Zonas de Desenvolvimento Proximal” dos alunos, na distância entre o seu nível de *desenvolvimento real* e o seu nível de *desenvolvimento potencial*. E investir num feedback detalhado e esclarecedor, que permita fazer com que cada um chegue ao máximo das suas potencialidades.

A combinação destes ingredientes, longe de se configurar como “receita infalível para o sucesso”, poderá certamente fazer da escola um lugar mais justo, mais eficaz, mais humano. Um lugar onde se cumpram, efetivamente, as promessas educativas.

Referências bibliográficas

Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Alves, J. & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63), 630-662.

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

- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*. (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21, 5-31.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Porto: Texto.
- Font, C. (org.), (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: ASA Editores.
- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino 7-10*, 101-107.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE, *Medidas que promovam o Sucesso Educativo* (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J & Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. In J. Sousa & C. Fino, (2007). *A Escola Sob Suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In: N. Denzin & Y. Lincoln (ed.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos – Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moura, A. (2009). Tempo de escola e tempo de vida. Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. *Medi@ções*, 1(1), 6-21.
- Parlett, M. & Hamilton, D. Avaliação iluminativa: uma nova abordagem no estudo de programas inovadores. In M. A. Goldberg & C. Sousa (org.). *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.
- Peretti, A. (1986). Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos. In *Cahiers Pédagogiques*, 244-245, 6-15.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- Pinto, J. (2001). *O Tempo e a Aprendizagem – Subsídios para uma Nova Organização do Tempo Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.
- Pires, E. L. (2000). *Nos Meandros do Labirinto Escolar*. Oeiras: Celta
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão & R. Marques (orgs.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Stake, R. (1973). The countenance of educational evaluation. In: B. Worthen & J. Sanders, *Educational Evaluation – theory and practice*. California: Wadsworth.
- Terrén, E. (2001). A Educação Face Aos Desafios Da Pós-Modernidade. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & Barroso, J., *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia* (pp. 9-39). Porto: Edições ASA.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Matemática multiméda interativa

Salvador Vidal Raméntol³¹

Introducción

Hoy día es muy importante aprender matemáticas para comprender el mundo que nos envuelve pero muchos de nuestros alumnos tienen cierta aversión a esta materia, por esto motivo nuestra intención para mejorar su aprendizaje es el cambio de actitud que deben tener hacia la materia para conseguir un aprendizaje significativo y luego introducir estrategias de aprendizaje y de didáctica para que en su día puedan ser unos excelentes profesores de matemáticas y nuestras próximas generaciones sean más científicas que las actuales. Sin duda es un problema de saber transmitir los conocimientos de una forma más atractiva y con una perspectiva de utilidad ya que la matemática nos resuelve problemas de la vida diaria.

Hay que innovar y en los cambios los profesores debemos encontrar la motivación, por ello es muy importante el trabajo en equipo donde con una buena predisposición $2 + 2 > 4$. Cuando un grupo de profesores se juntan para trabajar de forma colaborativa, sin duda pueden desarrollar nuevas actividades como resultado de su experiencia y de las constataciones que tienen debido a su ejercicio profesional.

Revisitando el origen de las palabras matemáticas, cálculo y geometría

Porque, ¿qué quiere decir la palabra matemáticas, cuál es su origen? La palabra matemática tiene un origen griego y quiere decir, "aquello que se puede aprender", por tanto, si es aquello que se puede aprender debemos realizar un esfuerzo de ingenio para conseguir que nuestros alumnos aprendan y se interesen por ella.

La palabra cálculo también tiene su origen griego y quiere decir "piedra", ello nos lleva a la edad del Paleolítico, donde nuestros antepasados ya utilizaban las "calculadoras" para realizar operaciones, podían ser piedras, huesos, marcas en las paredes de las cuevas, encontramos muchas de estas calculadoras en el museo de pesas y medidas de Nueva York. Uno de los ejemplos en que utilizaban las piedras era cuando salían a cazar, cada miembro de la tribu

³¹ Universitat Internacional de Catalunya.

tenía una piedra que le identificaba y al salir a cazar cada uno la dejaba a la salida del campamento, en un montículo y así el jefe de la tribu sabía cuántos hombres habían salido a cazar y luego por la noche cuando regresaban cada uno retomaba su piedra y se la llevaba a su cueva. Por la noche, el jefe de la tribu salía a ver cuántas piedras había en el montículo, sino había ninguna quería decir que todos los cazadores habían vuelto al campamento pero si quedaba alguna sabía cuántos no habían vuelto y se iniciaba una búsqueda para auxiliar a los posibles heridos y devolverlos al campamento.

La palabra geometría tiene el significado de “medir la tierra” y se inicio en Egipto, donde el Faraón pidió a sus sabios que idearan un método para medir la tierra de sus súbditos para hacer justicia a la hora de pagar impuestos y cada uno pagara según si tenía más tierra o menos. Poco a poco las distintas necesidades fueron ideando otras formas de contar y de medir y así fueron apareciendo los distintos conjuntos de números, los naturales, los enteros los racionales,... cada conjunto de números nos abría nuevas puertas y nos facilitaba la vida con descubrimientos fascinantes en todas las disciplinas. Hoy día no podríamos pensar en una ingeniería, una arquitectura, ni una carrera de comunicación en la que las matemáticas no estuvieran presentes.

Los alumnos han de descubrir que las matemáticas nos facilitan la vida y abren numerosas puertas al futuro y a nuestro desarrollo personal, son la herramienta principal para construir conocimiento. Los profesores de esta materia tenemos la responsabilidad de explicar con claridad y convencimiento esta materia y cuanto más pequeños sean nuestros alumnos más responsabilidad tenemos. Debemos despertar en los niños la inquietud por los descubrimientos y realizar con ellos pequeñas investigaciones. Hay que fomentar vocaciones científicas y está demostrado que cuanto más pequeños sean su cerebro es más adaptable. Como dice C. Alsina *“las matemáticas hermosas se escriben con el corazón”*.

Aprender para enseñar las matemáticas

La palabra matemáticas en su origen quiere decir *“Aquello que puede aprenderse”*. Se ha realizado un estudio y se ha calculado que nuestros alumnos de 6 a 12 años, el 95% de ellos pueden aprender las matemáticas del Currículum, solo un 5% con NEE no puede alcanzar las competencias previstas. Cuando esta previsión no se alcanza, puede ser debido a distintos factores contextuales pero también puede ser debido a la falta de entusiasmo de algunos profesores en el momento de explicar esta asignatura. Si no te gustan las matemáticas difícilmente podrás transmitir a tus alumnos la motivación para aprender esta materia. Como

les digo a mis alumnos de la Facultad de Educación, futuros maestros de matemáticas en las edades de 6-12 años, *“El buen humor es la autopista de la creatividad”*.

Debemos innovar nuestra manera de enseñar y tener en cuenta el trabajo en equipo. Crear pequeñas comunidades de aprendizaje donde cada alumno aporta su grano de arena y se comunica con sus compañeros con un objetivo común y saboreando la satisfacción del trabajo bien hecho, consiguiendo los objetivos propuestos y donde el profesor ejerce el trabajo de animar, impulsar, ayudar, acompañar a conseguir el éxito. Crear pequeñas comunidades de aprendizaje.

¿Cómo debemos aprender en la Facultad para enseñar luego matemáticas? Enseñar implica emocionar. Habrá que dar vida a los conceptos y a los métodos para que los alumnos puedan disfrutar de los resultados. Gozar quiere decir tener una vivencia y una capacidad de emoción. Sin emoción difícilmente habrá motivación. Las emociones son aquellas activaciones físicas breves que se desencadenan en nosotros como respuesta a un estímulo interno o externo.

Las emociones son nuestro motor.

Si gestionamos bien nuestras emociones:

- * Mejora la capacidad de autoconciencia
- * Facilita el equilibrio emocional
- * Aumenta la motivación y el entusiasmo
- * Potencia el rendimiento y la satisfacción laboral
- * Potencia las relaciones personales armoniosas
- * Aumenta la capacidad de influencia y liderazgo
- * Mejora la empatía y la capacidad de análisis
- * Aumenta el bienestar psicológico
- * Aumenta las defensas en situaciones estresantes
- * Aumenta la salud física

La gran pedagoga americana Nel Noddings dice en su libro *“La Escuela y la Felicidad”* que no entiende como actualmente hay niños que les cuesta ir a la escuela y que lo pasan mal, cuando en la Antigua Grecia, los jóvenes tenían una formación física y guerrera y una vez finalizada su jornada de preparación, como premio, podían ir a la Academia para aprender filosofía y otras ciencias del saber.

Hace falta aprender matemáticas creando emociones, pero... ¿cómo enseñarlas? Hace falta vivir las matemáticas en clases. Quiero decir ser activo, participativo, deleitarse. Tendríamos que hacer posible que el acto educativo matemático fuera una vivencia, una aventura. La clase es el encuentro en el espacio y el tiempo donde educadores y discípulos tiran hacia adelante la aventura compartida de enseñar y aprender.

Los doctores Harry y Charty nos dicen: “Si un niño no aprende de la manera que le enseñas, enséñale de la manera que aprenda.”

Enseñanza competencial

Nuestra enseñanza debe ser competencial, nuestros alumnos deben, al final de su aprendizaje, dar razón de lo aprendido. ¿Qué nos aporta el aprendizaje por competencias?

1. Integración de conocimientos.
2. Funcionalidad de los aprendizajes.
3. Autonomía personal.

Aprendizaje funcional y significativo donde los conceptos tengan vida y los problemas nos sirvan para resolver problemas de nuestro entorno más cercano. Conseguir la competencia matemática implica:

- pensar matemáticamente
- razonar matemáticamente
- plantearse y resolver problemas
- obtener, interpretar y generar información...
- utilizar las técnicas matemáticas básicas y los instrumentos
- interpretar y representar
- comunicar el trabajo y los descubrimientos a los demás

Dentro de las competencias que queremos conseguir hay cuatro dimensiones que se dan en todos los cursos de matemáticas y que tienen elementos comunes:

- a) Resolución de problemas
- b) Razonamiento y experiencia
- c) Comunicación y representación
- d) Conexiones

En la resolución de problemas hay componentes de comunicación y representación, de conexiones, entre matemáticas y realidad y de razonamiento y experiencia en la comprobación de resultados. La dimensión de razonamiento y experiencia tiene componentes de comunicación y representación en la exposición de argumentos de las ideas matemáticas. Todas estas dimensiones están totalmente integradas en los contenidos del Currículum. Los contenidos también están relacionados entre ellos de manera que en cada curso académico se debe trabajar los cinco bloques de contenidos.

- Numeración y cálculo
- Relaciones y cambio
- Espacio y forma
- Medidas
- Estadística y azar

Aunque las cuatro dimensiones son importantes debemos destacar la resolución de problemas como la que más dificultades presenta en el momento de su realización, relacionados con los cinco bloques de contenidos. Distintos estudios e investigaciones nos llevan a que el mejor recurso para llevar a buen puerto esta dimensión es tener en cuenta estas ocho partes:

1. Leer
2. Hacer un esquema
3. Recordar problemas singulares
4. Pensar fórmulas para solucionarlos
5. Hacer cálculos
6. Escribir una respuesta
7. Revisar
8. Corregir errores

Los que hacían un esquema tenían más éxito. Se hizo una investigación y se comprobó que los alumnos que no realizaban el esquema o la visualización del problema tenían menos éxito que los que si realizaban el punto dos.

Las estrategias de representación son determinantes para el éxito de la ejecución y una buena realización de los problemas de matemáticas.

Trabajar los distintos procedimientos también son una herramienta muy eficaz para la enseñanza de las matemáticas, debemos programar y realizar en el aula:

- * Observación, es el hecho de prestar atención a un objeto o a una situación para obtener información. Esta acción nos permite identificar la situación y describir los elementos, identificar los cambios producidos, relacionar los datos obtenidos con otras experiencias previas.
- * Manipulación, es una parte importante de la observación. El manejo de material concreto tiene una doble finalidad, por una parte facilitar la madurez del tacto y la visión y por otro proporcionar experiencias concretas a partir de las cuales extraemos ideas. Podemos manipular desde objetos cotidianos hasta materiales hechos con un objetivo determinado, los juegos son unos buenos aliados.
- * Experimentación que completa la observación. En el experimento introducimos voluntariamente cambios en la situación o el objeto observado, estudiando los aspectos que quedan invariantes y los que se modifican, intentando relacionarlos. La experimentación necesita una estimación previa.
- * Relación debe proporcionar estrategias personales para aprender de forma autónoma. También nos permite clasificar, buscar equivalencias.
- * Estimación, en matemáticas tiene el significado de valoración de una operación o de una medida en función de la situación de quien emita el juicio. No hace falta que el resultado sea exacto y el cálculo se realiza de forma mental. La habilidad en la estimación desarrolla lo que llamamos sentido común.
- * Tanteo, muchas veces no tenemos la capacidad para resolver una situación determinada inmediatamente, entonces debemos hacer distintas pruebas, tantear, para encontrar la solución más eficaz y buscar un plan de resolución. Es una manera eficaz de comprobar soluciones.
- * Uso de lenguajes matemáticos, aprender matemáticas es en gran parte aprender y utilizar sus lenguajes y sus signos.

Las matemáticas nos facilitan la vida

Uno de los recursos que hemos puesto en práctica desde hace unos años y que tiene muy buen resultado es el Laboratorio Matemático donde el alumno debe realizar las matemáticas con distintos juegos y aplicar los contenidos del Curriculum a la realidad del juego. Tenemos juegos del mercado pero también juegos elaborados por nuestros propios alumnos con material casero, donde sorprende su creatividad. Lo importante es que el alumno pueda:

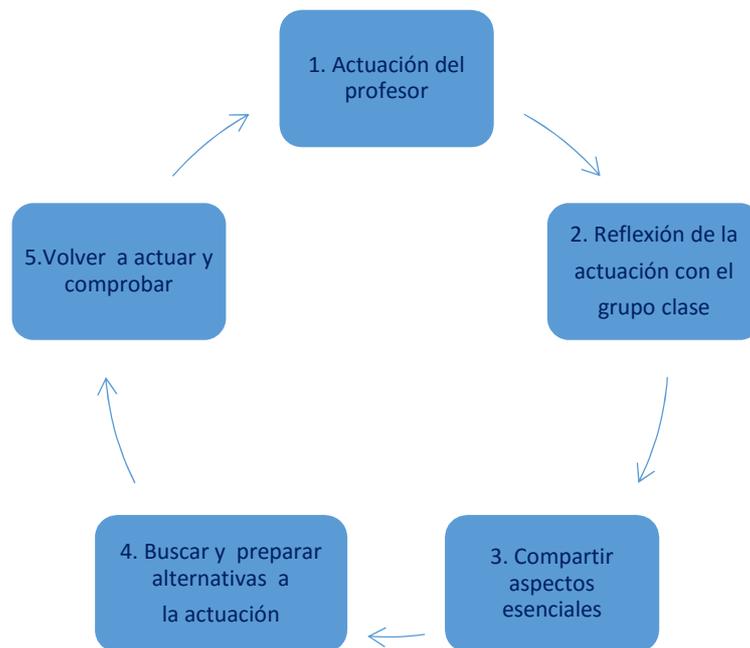
- * Manipular
- * Observar
- * Experimentar
- * Deducir
- * Reflexionar

El hecho de trasladarnos al laboratorio para realizar la clase de matemáticas ya es una motivación para los alumnos.

Si mejoramos la actitud que tienen nuestros alumnos con respecto a las matemáticas y trabajamos distintas estrategias y procedimientos, donde los alumnos puedan palpar unas matemáticas significativas, llegamos a la reflexión para mejorar nuestra actuación docente.

Nuestra práctica reflexiva ha de ser metódica.

Un planteamiento realista de enseñanza matemática desarrollado por Freudenthal (1991), Korthagen (2001) y otros, formula cinco principios básicos:



Con una buena práctica reflexiva logramos una mejora en nuestra docencia, un observador externo puede facilitar nuestro análisis de la actuación.

Para fomentar la reflexión en el aula con nuestros alumnos, algunas de las cuestiones que les planteamos son:

- * ¿Qué pesa más un kg de paja o un kg de plomo?
- * ¿Qué pesa más un litro de agua o un litro de aceite?
- * Dos rectángulos del mismo perímetro, ¿tienen igual área?
- * Si compras un ordenador y te quieren hacer un descuento, que es mejor ¿primero aplicar el IVA y después el descuento o primero hacer el descuento y después aplicar el IVA?

Estas simple preguntas permiten un dialogo y discusión con una demostración final para descubrir dónde está la verdad. No siempre es tan evidente.

Una de las experiencias que realizamos en el aula con los alumnos es: pedimos dos voluntarios y les entregamos a cada uno un folio de papel tamaño DIN A4 y les pedimos que hagan un cilindro con la ayuda de un papel adhesivo, uno de forma más vertical y el otro de forma más horizontal, una vez realizados los dos cilindros les preguntamos, que si nos regalan palomitas de maíz y solo tenemos que ir con el cilindro, que nos lo llenaran hasta arriba, ¿en cuál cabrán más palomitas o es indiferente la forma, ja que los dos se han realizado con la misma hoja de papel?. La demostración deja perplejo a más de un alumno.

Como decía Einstein, “Si quieres resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo” o lo que les digo yo a mis alumnos el primer día de clase, “Las matemáticas nos facilitan la vida”.

Si queremos que las matemáticas dejen de ser la materia difícil tendremos que buscar nuevas maneras de enseñarla y trabajando emociones, matemáticas recreativas, los procedimientos, el laboratorio matemático, ... podemos mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos.

El Día del Número

Una de las actividades que potenciamos para mejorar la actitud de nuestros alumnos hacia las matemáticas es EL DIA DEL NÚMERO, es una actividad lúdica durante todo un día en la escuela donde el gran objetivo es:

- Pasárselo bien con las matemáticas.

También pensamos otros objetivos relacionados con el primero:

- Comprender que en la vida cotidiana usamos continuamente las matemáticas.
- Mejorar la dinámica de grupo.
- Aprender a organizarse en los juegos y contribuir a responsabilizarse del control y marcha de los mismos.

- Mejorar la predisposición para el aprendizaje de las matemáticas razonadas aun teniendo dificultades en esta área.
- Desarrollar la creatividad para inventar un juego.
- Aprender a controlarse ante los resultados o las normas.
- Interesarse por curiosidades numéricas.
- Aprender nuevos juegos.

La primera vez que realizamos esta experiencia fue en un centro de unos mil alumnos de 3 a 17 años. Desde el Departamento de Matemáticas del centro escolar elaboramos un dossier con distintas propuestas para desarrollar en los distintos niveles, ya que la fiesta estaba pensada para realizarla en todo el centro, con todos los alumnos.

Algunas de las propuestas que hicimos fueron:

- Exposición de libros de entretenimiento o adivinanzas relacionadas con los números.
- Sala de juegos (parchís, dominó, cartas, etc.). Los mayores podrían enseñar a los pequeños.
- Otros juegos en los que intervengan los números (bingo, dados, Monopoly, etc.).
- Enseñar a utilizar calculadoras.
- Hacer una película relacionada con los números.
- Recopilar juegos referentes al número.
- Hacer un pregón o un manifiesto (se podría coordinar con el Departamento de Lengua y Literatura) para la celebración.
- Buscar un lema para la jornada.
- Elaborar carteles para anunciar el Día del Número (coordinado con el Departamento de Plástica).
- Inventar juegos con sus reglas.
- Construir juegos en la hora de Plástica.
- Enseñar cómo funcionan los cronómetros o aparatos de medida en el deporte (coordinado con el Departamento de Educación Física).
- Idear o recopilar adivinanzas o entretenimientos con números (coordinado con el Departamento de Lengua y Literatura).
- Conocer biografías de grandes matemáticos y adquirir nociones de historia de las matemáticas (coordinado con el Departamento de Ciencias Sociales).
- Relacionar las matemáticas con las ciencias naturales (coordinado con el Departamento de Ciencias Naturales).

Con estas sugerencias intentábamos implicar a todo el profesorado y darnos cuenta que la matemática se cuele por los distintos departamentos de las distintas materias.

También se facilitó una bibliografía de libros de entretenimiento y juegos relacionados con los números. Algunos se compraron y se pusieron a disposición de los maestros en la biblioteca de la escuela.

Para llevar a cabo esta actividad hace falta que los maestros realicen:

Antes:

- Ambientación y motivación de la fiesta mediante carteles anunciando la fiesta, donde aparece una personalización del número (adquiría aspecto humano, simpático, creando emociones positivas), insistiendo en la presencia continua que el número tiene en nuestras manifestaciones y presentando curiosidades sobre el número.
- Encuentros por niveles a fin de adaptar el Día del Número al curso correspondiente según las edades.
- Buscar y pensar juegos que contribuyan a desarrollar los objetivos mencionados.
- Cada nivel piensa en la metodología más adecuada para llevar a cabo estos objetivos y como organizar el día.
- Realizar un dossier con varios entretenimientos y adivinanzas y repartir uno a cada maestro.
- Coordinar salas de juegos y ordenadores.

Durante:

- Organizar el espacio-clase con una distribución más adecuada para poder jugar.
- Dar a la clase un aire festivo mediante carteles, decoración de la pizarra...
- Organizar los juegos. Pasar por los diferentes grupos invitando a todos aquellos que estén interesados en hacer las adivinanzas o solucionar interrogantes planteados anteriormente.
- Distribuir el tiempo para cada juego.
- Organizar las formas de puntuación de cada juego.
- Estar muy atento para poder observar y captar todas aquellas reacciones que nos aporten algo de cara a un mejor conocimiento del niño y de la dinámica de grupo.
- Proyectar, para el ciclo superior, la película *Donald en el país de las matemáticas* de Wald Disney.
- Proyectar DVDs de matemática recreativa.
- Pasar el montaje audiovisual *El Día del Número* realizado por los profesores.

Después:

- Hacer una valoración mediante una encuesta a la que responden los tutores.
- Hacer una puesta en común de las actividades realizadas a lo largo del día.
- Recoger todas aquellas actividades aportadas por los alumnos de la clase que complementen la documentación del Día del Número.
- Recoger y agrupar la experiencia de cada nivel y dar cuerpo a todo lo que ha sido el Día del Número en todos los cursos.
- Elaborar un documento donde figuren: las actividades que se han llevado a cabo, las impresiones de la fiesta, los resultados de la evaluación de los maestros, las conclusiones, las observaciones y las alternativas de cara a un próximo año.

También pensamos que sería recomendable pensar para los alumnos un antes, un durante y un después.

Antes:

- Buscar, preparar e inventar juegos con sus reglas.
- Investigar sobre curiosidades numéricas o matemáticas planteadas por los profesores.
- Traer a clase todo aquel material (fotografías, libros, juegos...) donde esté comprendido el número.
- Organizar las formas de puntuación de cada juego.
- Hacer una lista de chicos que se responsabilicen de traer varios juegos.

Durante:

- Jugar.
- Hacer tablas de clasificación de cada juego para anotar su puntuación y la de su grupo.
- Pasar la película.
- Pasar varios DVDs, como *Las mates al camp del Barça*.
- Pasar el montaje audiovisual sobre el *Día del Número*.
- Exponer delante de los compañeros los juegos inventados y jugar.
- Explicar curiosidades matemáticas.

Después:

- Hacer una valoración mediante una encuesta respuesta por los alumnos y adecuada a los diferentes niveles.
- Introducir y aportar nuevos juegos matemáticos a la escuela.
- Comentar con los alumnos de 11 a 13 años la película *Donald en el país de las matemáticas* visualizada durante la jornada.
- Comentar varios DVDs vistos durante el día del Número

- Comentar el montaje audiovisual sobre el *Día del Número*.
- Hacer una tabla de clasificación de cada grupo, estableciendo el orden en que cada miembro ha quedado.

Esta actividad ya lleva años realizándose en distintas escuelas ya que la primera vez que lo realizamos, el año 1984, fue de un éxito tal que se ha repetido a lo largo de los años en distintas escuelas de Catalunya y ahora también en distintos países de Latinoamérica para impulsar i motivar la enseñanza de las matemáticas.

Conclusión

Nuestros alumnos tienen que comprender lo que enseñan para enseñar a comprender. La didáctica es un arte y debemos formar docentes con gran capacidad creativa-didáctica.

El futuro profesor de matemáticas tiene que acompañar al alumno para que descubra la maravilla del mundo que nos envuelve, que está regido por los números. Como decía Galileo, “Las matemáticas son el alfabeto con que Dios ha escrito el universo”.

Mais Ciência

Monitorização e registos de um projeto de desenvolvimento

Angelina Pimenta³²

Génese do projeto

O projeto Mais Ciência nasceu como uma das ações de melhoria do programa de acompanhamento da ação educativa desenvolvido no Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, em Braga, pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), em resultado do processo de avaliação externa que teve lugar em 2013-14. Teve início no ano letivo 2014-15 e prossegue no corrente ano com pequenas alterações em relação ao projeto original.

O relatório final da avaliação externa do Agrupamento apontava como uma das áreas onde o Agrupamento deveria incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria “a adoção e a generalização de metodologias ativas e de projeto como forma de valorização dos processos de ensino e aprendizagem”.

As metodologias ativas, nomeadamente o trabalho laboratorial, experimental ou de campo, assumem no ensino das ciências um papel muito importante, uma vez que permitem aos alunos compreender e experimentar como se constrói o conhecimento científico, isto é, como trabalham os cientistas (Klahr, 2011). Para além do conhecimento substantivo e processual, este tipo de recurso didático também estimula o desenvolvimento de capacidades como, por exemplo, observar, planear, pensar e comunicar; além disso, fomenta atitudes de curiosidade, reflexão crítica e criatividade, fundamentais à aprendizagem, em geral, e à aprendizagem das ciências, em particular (Jorge, 1991). Outro aspeto igualmente importante é o facto de estas metodologias implicarem um envolvimento muito ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem e serem altamente estimulantes e motivadoras, o que potencia aprendizagens mais significativas (Pedrosa, 2001).

³² Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado, Braga.

Conceção e desenvolvimento do projeto

A ação Mais Ciência foi desenhada, precisamente, com o objetivo de estimular a utilização do trabalho prático, nomeadamente o trabalho laboratorial, experimental ou de campo no ensino das ciências, desde o 1.º ao 9.º ano de escolaridade. Assim, contemplava como meta a realização de cinco atividades práticas em todas as turmas do Agrupamento, uma no 1.º período e duas nos restantes períodos letivos. Para tal, mobilizaram-se a área curricular de Estudo do Meio, as disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química e os professores dos grupos de recrutamento 110, 230, 510 e 520 (Figura 1).

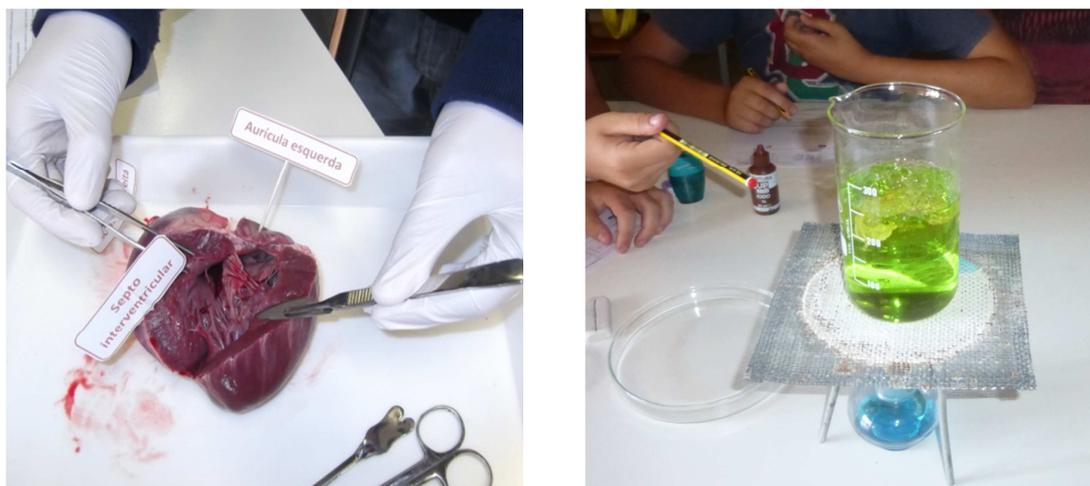


Figura 1. Dissecção de um coração de porco e importância da luz na produção de alimento pelas plantas

O Diretor do Agrupamento nomeou uma docente do grupo 520 que, além de coordenar e monitorizar a ação, desempenhou o papel de interlocutora do Agrupamento junto da equipa da IGEC.

No plano da ação estão elencadas, por ordem cronológica, uma série de atividades/ tarefas imprescindíveis à sua implementação no terreno que de seguida se descrevem, brevemente, tal como ocorreram.

A primeira atividade ocorreu no final do mês de outubro e consistiu numa reunião entre a interlocutora e as coordenadoras dos conselhos de ano do primeiro ciclo e das secções disciplinares de Ciências Naturais (integra 2.º e 3.º ciclos) e Físico-Química para dar a conhecer o plano da ação e mobilizar os envolvidos para as atividades/ tarefas a realizar.

Posteriormente, estas coordenadoras reuniram com os grupos de docentes que coordenam apresentando a ação e iniciando o trabalho em conjunto que se seguia. Na primeira quinzena

de novembro, definiram-se e calendarizaram-se as cinco atividades práticas previstas para cada ano de escolaridade, o que implicou o preenchimento de uma grelha destinada à posterior monitorização do planeamento e da execução da ação. Até ao final deste mesmo mês, foram planificadas as atividades práticas a realizar no 1.º período e construídos os materiais pedagógicos indispensáveis à sua implementação. Até ao final de janeiro planificaram-se as restantes atividades práticas a realizar nos 2.º e 3.º períodos e construíram-se os respetivos materiais pedagógicos. Todo o material produzido foi enviado à interlocutora da ação.

Para cada atividade prática foi elaborado um plano de aula, o respetivo protocolo, V de Gowin ou guião de saída de campo, consoante o caso, e um instrumento para avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos. Procedeu-se, ainda, à análise das condições necessárias à implementação das atividades, nomeadamente no que respeita a materiais e equipamentos e ao número de alunos por turma. Para ultrapassar o constrangimento da inexistência de desdobramento nas turmas do 2.º ciclo, estas aulas contaram com a colaboração entre docentes recorrendo ao regime de coadjuvação. Para tal, na secção disciplinar de Ciências Naturais, constituiu-se uma bolsa de docentes disponíveis para coadjuvar os colegas do 2.º ciclo das turmas com maior número de alunos.

Na planificação e construção dos materiais pedagógicos adotou-se uma estratégia de trabalho colaborativo, tendo todas as tarefas sido realizadas em conjunto pelos docentes que lecionavam a mesma disciplina e ano de escolaridade. Estes docentes valorizaram uma planificação bem estruturada das atividades, partindo de uma reflexão prévia sobre quais as capacidades e os conhecimentos que se pretende que os alunos desenvolvam, sobre como se espera que os alunos aprendam e sobre como avaliar o que os alunos aprenderam. Por outro lado, houve a preocupação de envolver os alunos em todas as fases do desenvolvimento das atividades práticas, para que elas não se limitassem à execução de um mero receituário, conscientes de que deve haver lugar à formulação de hipóteses e à previsão de resultados, ao registo de observações e de dados, à interpretação de resultados e à formulação de conclusões.

No final de cada período letivo, foi recolhida e tratada informação sobre os resultados obtidos pelos alunos na avaliação das aprendizagens realizadas com estas atividades práticas, para o que se usou uma grelha de registo dos resultados.

Ao longo do ano letivo, cada docente enviou à interlocutora evidências da realização das atividades nas suas turmas, na forma de fotografias dos ambientes educativos em que

decorreram. O trabalho realizado no âmbito da ação foi sendo divulgado à comunidade educativa, através de notícias no blogue e de apresentações nas festas do Agrupamento.

No final do ano, organizou-se um portfólio com todos os materiais pedagógicos produzidos, que foi disponibilizado aos docentes envolvidos na ação com o objetivo de facilitar e enriquecer o seu trabalho futuro.

Como resultado da avaliação da ação, foram elaborados dois relatórios – um intercalar, em fevereiro, e um final, em junho – que foram apresentados ao Diretor do Agrupamento e à equipa inspetiva da IGEC. A elaboração destes relatórios contou com o contributo dos professores envolvidos, uma vez que neles foram incluídas as suas reflexões sobre a execução da ação, nomeadamente as melhorias alcançadas, os constrangimentos sentidos e os aspetos a reforçar.

Monitorização e registos

A coordenação e monitorização deste projeto foram da responsabilidade da interlocutora, nomeada pelo Diretor do Agrupamento.

A coordenação destinou-se a clarificar, esclarecer e ajudar a resolver problemas que surgiram ao longo do desenvolvimento da ação e processou-se, sobretudo, por via de correio eletrónico entre as coordenadoras das diferentes estruturas pedagógicas envolvidas e a interlocutora.

A monitorização destinou-se a confirmar a execução das atividades calendarizadas, a recolher as evidências da sua realização, a coligir e distribuir os materiais pedagógicos produzidos no seu âmbito e a promover momentos de divulgação à comunidade educativa do trabalho realizado. Para a monitorização foram concebidas grelhas destinadas a registos contínuos e sistemáticos que evidenciassem a implementação das atividades previstas e a evolução dos resultados. Assim, para cada ano de escolaridade e disciplina, construíram-se grelhas destinadas à monitorização do planeamento e execução da ação (Figura 2) e grelhas para registo dos resultados obtidos pelos alunos em cada uma das atividades (Figura 3), cujos dados sofreram posterior tratamento estatístico e análise.

Na grelha para monitorização do planeamento e execução da ação constam três campos que foram preenchidos ao longo do ano letivo.

**Monitorização da ação “Mais Ciência”
1.º Ciclo**

Atividade: Ano:

Escola	Turma	Professor	Data prevista	Observações	Evidências
EB Panóias	A1/2				
EB Merelim (São Pedro)	B1				
EB Merelim (São Paio)	C1/2				
EB Carrascal	E1				
EB Padim da Graça	F1				

**Monitorização da ação “Mais Ciência”
3.º Ciclo | Ciências Naturais**

Atividade: Ano:

Turma	Professor	Data prevista	Observações	Evidências
9A				
9B				
9C				
9D				
9E				

Figura 2. Excertos de grelhas usadas na monitorização do planeamento e execução da ação nas turmas do 1.º ano e nas turmas do 9.º ano.

O campo “Data prevista” destinou-se ao agendamento da atividade prática e foi preenchido por cada um dos professores envolvidos. Este agendamento ocorreu nas reuniões dos conselhos de ano do primeiro ciclo e das secções disciplinares de Ciências Naturais e Físico-Química, na primeira quinzena de novembro.

O campo “Observações” foi preenchido quando não foi possível a realização da atividade na data em que estava inicialmente agendada. Nesse caso foi registada a data em que a atividade se realizou. Este campo foi preenchido pelos professores envolvidos nos meses de fevereiro e junho.

O campo “Evidências” foi sendo preenchido pela interlocutora, ao longo do ano letivo, à medida que ia recebendo, via correio eletrónico, as evidências da realização das atividades práticas.

A visualização destas grelhas permitia à interlocutora, de uma forma rápida e simples, o conhecimento de como estava a ser implementada a ação no terreno, para além de facilitar a elaboração dos relatórios intercalar e final da ação.

Monitorização dos resultados
Ação “Mais Ciência”
Ciências Naturais

1.º PERÍODO

Atividade: Ano:

Turma	Professor	Número de alunos			
		Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bastante	Excelente
9A					
9B					
9C					
9D					
9E					

Figura 3. Excerto de uma das grelhas usadas para registo dos resultados obtidos pelos alunos.

A grelha para registo dos resultados obtidos pelos alunos em cada uma das atividades (Figura 3) era preenchida pelos professores das turmas no final da classificação do instrumento de avaliação que tinham usado, por simples indicação do número de alunos que haviam obtido cada uma das quatro menções previstas.

Esta grelha de registo dos resultados permitiu, ainda, confirmar que, em todas as turmas do 1.º ao 9.º ano, a avaliação das aprendizagens recorria a uma multiplicidade de instrumentos e técnicas que incluía os aplicados à avaliação das aprendizagens no final das atividades práticas, conforme previsto nos planos de aula respetivos.

A análise destes resultados permitiu refletir sobre quais eram as temáticas abordadas ou os tipos de instrumentos de avaliação utilizados em que os alunos evidenciavam mais dificuldades.

Conclusão

A reflexão final realizada em junho de 2015 pelos docentes envolvidos destacou alguns aspetos não previstos no plano inicial da ação, mas que a enriqueceram. Após a avaliação intercalar, realizada em fevereiro, e por sugestão da equipa inspetiva, fez-se um reajustamento da meta inicialmente definida, tendo-se alargado a ação à educação pré-escolar (Figura 4).



Figura 4. Flutuação de objetos em água

Neste âmbito planificaram-se e implementaram-se duas atividades práticas no 3.º período, em todos os grupos de crianças. Procedeu-se, ainda, há planificação e construção de materiais pedagógicos para mais duas atividades práticas a desenvolver na área curricular de Estudo do Meio e nas disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química, que ficaram disponíveis para serem utilizadas no ano letivo seguinte.

Por outro lado, foi consensual a opinião quanto à importância dos ganhos efetivos decorrentes desta ação. Alguns desses ganhos foram apontados pelos professores envolvidos: (i) reforço do trabalho colaborativo entre docentes na planificação e construção de materiais pedagógicos; (ii) coadjuvação das aulas com atividades práticas em Ciências Naturais no 2.º ciclo, o que tornou possível a realização de atividades experimentais ou laboratoriais em turmas com um elevado número de alunos; (iii) trabalho colaborativo entre docentes na prática letiva dos professores coadjuvado e coadjuvante, contribuindo para o desenvolvimento profissional de ambos; e (iv) partilha do material pedagógico produzido, facilitando o trabalho futuro de todos os docentes. Também o relatório final de acompanhamento da ação educativa, elaborado pela equipa inspetiva da IGEC destaca o “reforço do trabalho colaborativo e cooperativo entre docentes dos diferentes níveis/ ciclos de escolaridade, promotor da articulação vertical e da sequencialidade das aprendizagens”.

Referências bibliográficas

Jorge, M. (1991). Educação em Ciência: Perspetivas atuais. In M. T. M. Oliveira (org.), *Didática da Biologia* (pp. 29-41). Lisboa: Universidade Aberta.

Klahr, D. (2011). “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu”: e quanto à instrução direta?. In D. Klahr *et al.*, *O Valor do Ensino Experimental* (pp. 9-40). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Pedrosa, M. A. (2001). Ensino das ciências e trabalhos práticos – (Re)conceitualizar.... In A. Veríssimo (coord.), *Ensino experimental das ciências: (Re)pensar o ensino das ciências* (pp. 19-33). Lisboa: Ministério da Educação.

Práticas curriculares de professores em escolas curricularmente inteligentes - Uma experiência de consultoria

Fátima Braga³³

Introdução

Atuar ao nível do trabalho pedagógico, na escola, é atuar ao nível curricular. Este entendimento exige a escolha de um paradigma que, no caso vertente, é o do pensamento e ação do professor, perspetivado como condição para a identificação do conjunto de estruturas internas que conferem sentido à ação. Por outras palavras, trata-se de ultrapassar a análise dos dados objetivos e das condutas explícitas, passando a abordar o conjunto de processos cognitivos que determinam as condutas.

Considerado este quadro concetual, a explanação do percurso de consultoria orientada para o desenvolvimento profissional centrado na prática docente que temos vindo a desenvolver no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa, no âmbito do projeto TEIP, será apresentado em três pontos:

1. Significado e campo do currículo ao longo do século XX;
2. Eficácia/eficiência e reconceptualização nas práticas curriculares do século XXI;
3. Práticas curriculares dos professores em escolas curricularmente inteligentes.

1. Significado e campo do currículo ao longo do século XX

Do mesmo modo que o significado do termo currículo, o campo desta área de estudos tem sofrido sucessivas alterações.

As definições propostas por Bobbit (1918), Tyler (1949), Taba (1983) e D'Hainaut (1980), entre outros, reduziram o currículo a uma intenção prescritiva a que correspondeu o que normalmente se designa como a idade da eficiência do currículo, marcada pela sua gestão científica. Nesta perspetiva tradicional e técnica, o currículo – implementado com o propósito

³³ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

de cumprir intenções previamente previstas³⁴ – podia ser definido como o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos.

As conceções de Schwab (1969), Stenhouse (1987), Kemmis (1988), Gimeno Sacristán (1988) e Zabalza (1992) valorizaram a perspetiva prática e perspetivaram o currículo como um projeto que resulta quer das intenções, quer da sua concretização. Nesta linha, o currículo seria o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, tal como os documentos que regulamentaram as reformas educativas do final do século XX em Portugal preconizavam: o currículo aparecia nesses documentos como uma realidade socialmente construída com base na negociação e na tomada de decisões.

Nos seus desenvolvimentos, dentro desta perspetiva prática, o currículo surge como uma construção social que resulta da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época; corporiza-se através das decisões dos responsáveis e reflete o poder dos campos científicos (Roldão, 2000). Currículo englobaria então tudo o que é aprendido dentro ou fora da escola, quer o que é assumido (o currículo explícito), quer o que não é assumido, apesar de ser intencional, como consequência da intervenção direta ou indireta da própria escola (o currículo oculto).

Numa última perspetiva (Apple, 1994; Pinar, 1975; Giroux, 1986; Tadeu da Silva, 1993), o currículo é considerado uma construção social historicamente situada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflitos de interesses, aspetos que estes e outros autores da linha teórica crítica se têm preocupado em identificar. Mais especificamente, tratou-se, num primeiro momento (entre as décadas de 70 e de 90), de analisar a dimensão política da educação e as relações entre escola e sociedade, assim como entre os interesses individuais e os interesses de grupo. A partir dos anos 90 foram as questões de identidade e de diferença que passaram a reunir a atenção desta matriz crítica comumente associada aos estudos culturais, em que se desenvolve a compreensão das relações existentes entre cultura e poder.

São análises conceptuais que descrevem o problema da representação entre processos de produção e processos de reprodução, nos quais a escola desempenha, pela sua função social, um lugar central. Trata-se de uma perspetiva estruturalista, que concebe o conhecimento e os factos sociais como sendo o resultado da natureza estrutural, isto é, relacional dos fenómenos. Esta perspetiva é representada por Gaston Bachelard e Louis Althusser, na Filosofia, Mikhail Bakhtin e Noam Chomsky, na Literatura, Sigmund Freud e Jacques Lacan, na Psicanálise,

³⁴ Na tradição francófona, a ideia de currículo está próxima da de programa (D'Hainaut, 1980, *apud* Braga, 2001).

Maurice Merleau-Ponty, na Fenomenologia, Pierre Bourdieu, na Sociologia, Roman Jakobson, na Linguística, Claude Lévi-Strauss, na Antropologia, Fernand Braudel, na História e Basil Bernstein no Currículo (Braga, 2005).

2. Eficácia/eficiência e reconceptualização nas práticas curriculares do século XXI

Na atualidade assiste-se à necessidade de prestar contas, evidenciando a eficiência e a eficácia das medidas implementadas pelas escolas.

Mas a atualidade é também marcada por focos de reconceptualização do currículo que se inscrevem na agenda da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Nestas abordagens, e de forma não linear, a cultura ganha evidência no campo do currículo, enquanto espaço em que os significados se produzem; o currículo surge como uma prática de significação que contribui para a produção de identidades sociais (Moreira e Macedo, 2002), fazendo emergir as questões da identidade, e da diferença³⁵ (Tadeu da Silva, 2000), nos públicos que a escola serve.

Nesta linha de redefinição do campo do currículo, quer na tradição anglo-americana, quer em Espanha, no Brasil e em Portugal (Gimeno Sacristán, 1998; Torres Santomé, 2001; Pacheco, 2001; Tadeu da Silva, 1993), e para além de aspetos como educação e poder (Apple, 1994) e política curricular integrada e autonomia curricular (Pacheco, 2001; Leite, 2003; Morgado, 2000), a investigação tem-se debruçado sobre questões de liderança (Day, 2000; Morgado, 2004), de desenvolvimento profissional de professores (Day, 2002; Flores, 2000) e de profissionalidade e profissionalismo (Estrela, 2001; Hargreaves, 2000); sobre cultura popular (Giroux e Simon, 1994) e escolar (Hargreaves, 1995; Pérez Gómez, 1998); sobre cultura profissional (Hargreaves, 1994, 1998) e interculturalismo (Leite, 1996, 2002); sobre identidade social (Tadeu da Silva, 1995) e ainda sobre as questões da reprodução social (Goodson, 2001).

O currículo é assim visto como um projeto ideológico, que analisa e descodifica o contexto, através de uma atitude de vigilância epistemológica (Bourdieu, 2004); uma construção cultural (Grundy, 1991) que define identidades contextualizadas no tempo e no espaço, através de uma atitude emancipatória (Giroux e Freire, 1987) e capacitadora (Braga, 2005).

³⁵ Devemos distinguir *diferença* de *diversidade*. Enquanto a *diferença* pressupõe uma relação que não está sujeita a categorizações, apenas à identificação de elementos de uma identidade, a *diversidade* decorre de categorizações, isto é, faz a distinção com base em pontos externos de comparação e contraste.

3. Práticas curriculares dos professores em escolas curricularmente inteligentes

É na confluência destas linhas de força que o trabalho pedagógico desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa tem sido pensado e implementado. Dito de outro modo, orientados pelo paradigma do pensamento e ação do professor temos tentado agir no sentido da melhoria da ação pedagógica e, concomitantemente, da melhoria das aprendizagens dos públicos díspares que chegam à escola pública, atuando nas múltiplas dimensões que constituem este paradigma:

- a análise das reflexões (teorias e crenças) dos professores e das suas representações;
- a análise das suas decisões, rotinas e dilemas.

Na verdade, no currículo cruzam-se o saber e o poder, a representação e o domínio, o discurso e a regulação. O currículo materializa relações sociais em que poder e as identidades sociais estão mutuamente implicados, uma vez que a “política de identidade” se situa “na intersecção entre a representação – como forma de conhecimento – e o poder” (Tadeu da Silva, 2000: 61). Se a representação é “a relação entre, por um lado, o «real» e a «realidade» e, por outro, as formas pelas quais esse «real» e essa «realidade» se tornam «presentes» para nós – os representados” (*ibidem*: 60), é justamente “na intersecção entre representação e identidade, que o currículo adquire a sua importância política” (*ibidem*: 96).

Sem entrarmos na distinção entre representações mentais e representações objetivas (Bourdieu, 1998), consideraremos que promover um currículo coerente deve envolver uma exploração do modo como as pessoas percebem as suas experiências, pois construímos, a partir das nossas vivências, esquemas de significados sobre nós próprios e sobre o mundo. Consideraremos ainda que estas leituras do real são condicionadas pela nossa cultura, pelo que emergem diferentes leituras em função da raça, da etnia, da classe, do sexo, da proveniência geográfica, da idade, dos padrões familiares (Beane, 2000).

Por outro lado, mas no mesmo sentido, assumimos que, “como as identidades são culturalmente construídas, o currículo é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes” (Pacheco, 2002: 123).

É uma definição de currículo que coloca diferentes desafios à escola que se quer aprendente, uma vez que exige que os profissionais da educação possuam competências de trabalho em equipa para, integrados em comunidades críticas (grupos de pessoas com preocupações

comuns, que interagem diretamente e cujas relações se caracterizam pela solidariedade e preocupação mútua (Grundy, 1991), desenvolverem competências de decisão.

Foi assim que, adotando a expressão da professora Carlinda Leite (2003 e 2006), decidimos, neste último ponto, analisar práticas que poderão perspetivar uma escola curricularmente inteligente, isto é, uma “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003: 125).

3.1. Contextos e níveis de decisão

Decorre do exposto que os docentes têm que ser formados para atuarem curricularmente, para serem profissionais do currículo (Roldão, 2000), ou seja, decisores; para serem obreiros do desafio atual dos sistemas educacionais, atuando na passagem do currículo a projeto curricular, isto é, operacionalizando o currículo enquanto escolha, orientação e organização, pensado e decidido a diferentes níveis, num continuum do processo de desenvolvimento curricular, da máxima generalização para a máxima concretização.

Assim, analisamos as possibilidades que o contexto político-administrativo nos dá de:

- i) proceder a uma organização curricular pluridisciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca a sua identidade³⁶;
- ii) implementar um modelo integrado, que conduza à interdisciplinaridade e, concomitantemente, ao atendimento diferenciado por níveis de desenvolvimento e à satisfação dos interesses dos educandos, em resposta aos diferentes ritmos de progressão dos alunos³⁷;
- iii) fazer a abordagem curricular com base em conteúdos correlacionados e em áreas/campos de saber.

³⁶ É esta a lógica que preside ao espírito da organização curricular do 2º ciclo do E.B. em Áreas Disciplinares.

³⁷ Há que distinguir esta noção da de *transdisciplinaridade*, que pressupõe a existência de um axioma comum a várias disciplinas, cujos conteúdos são da responsabilidade de vários professores, em várias disciplinas.

No âmbito do definido neste nível macro, a organização educativa tem vindo, progressivamente, a tomar decisões curriculares relativas ao contexto de gestão (nível meso); tarefa difícil, porque exige uma outra perspetivação da cultura docente e do desenvolvimento profissional, áreas onde se pretende com este projeto intervir.

É então aqui que reside o foco da ação de consultoria: promover escolas aprendentes e incentivar as escolas a assumirem-se como territórios educativos, como espaços institucionais de gestão do currículo, consubstanciada no Projeto de Escola: um projeto educativo (que estabelece os fins educativos, em parceria entre a escola e a comunidade); um projeto curricular organizativo que

- a) faz a gestão dos programas³⁸ e das metas nacionais no contexto educativo – que ensinar? quando? como? o quê, quando e como avaliar?
- b) faz a identificação dos princípios e modelos de organização, abrangendo:
 - i) organização curricular horizontal – decisões tomadas a nível da administração regional e local e ao nível de escolas,
 - ii) organização curricular vertical – decisões tomadas por equipas inter e pluridisciplinares de professores.

Finalmente, ao nível do contexto de realização, reside o desafio final do projeto de intervenção que temos vindo a desenvolver. Trata-se da concretização do currículo ao nível da sala de aula (nível micro), em termos do projeto didático. São tomadas decisões relativas à sequencialização e gestão dos conteúdos, assim como à organização de situações de aprendizagem, à utilização de materiais e à implementação de procedimentos de avaliação, acordadas por cada docente ou par pedagógico em três etapas: no momento pré ativo, no momento interativo e no momento pós ativo.

Em suma, através de diferentes níveis de decisão, numa lógica de corresponsabilização, a escola curricularmente inteligente que diariamente tentamos construir corporiza assim o currículo, num processo sistémico de conceção, implementação e avaliação, que cruza o pensamento e a ação dos intervenientes, em diferentes fases de desenvolvimento – do currículo prescrito e apresentado ao currículo programado, moldado, percebido, e depois

³⁸ Com Zabalza (1992) distinguimos *programa* e *programação* do seguinte modo: *programa* é o documento oficial, emanado do poder central, que contém o conjunto de prescrições relativamente ao ensino; *programação* é a territorialização dos pressupostos gerais do programa, desenvolvida pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta.

planificado –, valorizando a sua avaliação, mas também os implícitos do currículo oculto e permanentemente latente.

3.2. Trabalhar o *habitus*

Falamos, pois, de um agrupamento de escolas que está a aprender a promover a organização de equipas pedagógicas e a valorizar a tomada de decisões, assumindo paradigmas interpretativos que equacionam o pensamento e a ação dos professores e os trabalham, quer ao nível da reflexão sobre os dilemas, quer no domínio da operacionalização do *habitus*.

Na verdade, ser professor é ser gestor de dilemas (Gimeno, 1988), uma vez que estes constituem o ponto de tensão constante entre o desejável, o possível e o conveniente, que conduz à tomada de decisão. Os dilemas são originados pelo conflito entre as opções práticas e as crenças, e podemos organizá-los em cinco grupos: *i)* de tipo relacional-disciplinar, de controlo e de gestão da aula; *ii)* de tipo organizativo; *iii)* relacionados com o desenvolvimento profissional; *iv)* de tipo curricular; *v)* relativos ao lugar de enunciação. Assim se percebe que não é linear a conexão entre o pensamento e a ação, e que a ação não é, nem uma construção racional e refletida, nem uma resposta pré-programada. Ao pressupor que “a prática pedagógica é constituída [...] por uma sucessão de micro decisões da mais variada natureza” (Perrenoud, 1993: 37), que fazem o professor agir sobre vários campos simultaneamente, sob pressão e com reduzido tempo de reflexão, está-se a admitir que toda a ação deriva de “esquemas disponíveis” (*ibidem*: 39), isto é, do *habitus*, tal como aparece definido por Pierre Bourdieu: um “conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos”; um “sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de perceções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problema da mesma natureza” (Bourdieu, 1972: 178-179).

O *habitus* é, pois, constituído pelo conjunto dos nossos esquemas de perceção, de avaliação, de pensamento e de ação, resultantes da interiorização dos constrangimentos externos e da incorporação das estruturas sociais em cada indivíduo. Graças a esta estrutura estruturante, a esta *gramática geradora das práticas* somos capazes de enfrentar, com ligeiras adaptações, uma grande diversidade de situações quotidianas e de tomar as sucessivas decisões que a prática pedagógica exige. Bourdieu explica a génese do *habitus* numa aprendizagem por

tentativa e erro e Perrenoud explica que ele se forma, intencionalmente ou não, durante todo o tempo em que o indivíduo é aluno, durante o seu percurso de formação, e por ação da socialização exercida no meio escolar.

Se aceitarmos que a prática pedagógica não é a operacionalização de uma teoria ou de regras aprendidas, mas a concretização de rotinas, assumimos que só haverá mudança das práticas se transformarmos os constrangimentos e as estruturas sociais que incorporam o *habitus*. Tal dinâmica “exige redesenhar e desenvolver os contextos, de modo a possibilitar a formação de relações de trabalho em que os diferentes agentes educativos, organizados em comunidades de profissionais comprometidos, possam contribuir para a reconstrução social e cultural do trabalho escolar e para o seu próprio desenvolvimento profissional” (Bolívar, 2005: 43).

Refletir sobre o ensinar e o aprender numa escola para todos e operacionalizar um trabalho pedagógico promotor do sucesso escolar e do desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens em escolaridade obrigatória de doze anos são, pois, os objetivos do plano de trabalho em curso.

Para a sua implementação partiu-se da reflexão sobre uma série de conceitos que diariamente usamos, mas que importa perspetivar de modo diferente, e implicou ver a escola como entidade responsável pela construção, por todos e de forma sistemática, das aprendizagens que são necessárias para a capacitação de todos, vendo-a também como um espaço institucional de gestão e adaptação do currículo, onde o tempo está organizado de forma sustentável, de modo a prevenir o esgotamento, porque se assume que ser professor é uma atividade que exige grande impacto emocional. Só assim se consegue garantir que o professor se possa assumir, na intelectualidade do seu trabalho, como um agente reflexivo, um gestor de dilemas, um decisor e um profissional do currículo, e não como um mero agente, numa cadeia de distribuição de informação pré-formatada.

Esta concetualização das práticas conduziu a assumir a aprendizagem como um ato de apropriação do conhecimento por um aprendente, o aluno, a quem a escola ajuda a desenvolver as capacidades de captar saber novo e de o registar na memória a curto prazo, de organizar a informação em esquemas de conteúdo e em esquemas concetuais, que permitam transformar o saber em conhecimento (arquivado na memória a longo prazo). Levou a encarar o ato de ensinar como o “fazer aprender” (Roldão, 2000), isto é a capacidade que o professor tem de organizar e gerir adequadamente os processos de fazer aprender, garantindo que um interlocutor-aprendente se apropria de um determinado saber, ou conceito, ou técnica, ou competência, que é importante que ele domine, fazendo emergir representações prévias e

saberes que o aluno já possui, promovendo o confronto da informação nova com o que o aluno já trazia e a organização do esquema conceitual global.

3.3. Rotinas e dilemas nas decisões curriculares dos professores

Trabalhar o *habitus* implica quebrar as barreiras do espaço fechado da sala de aula e aumentar o investimento no trabalho em equipas pedagógicas, ao nível da preparação das atividades e da releitura das experiências, entre pares. Esta é uma dinâmica que centra o diálogo curricular nas diferentes fases de tomada de decisão: no momento pré ativo (fase de racionalização do processo de fazer aprender), no momento interativo (na fase de espontaneidade - a aula) e no momento pós ativo (a fase de reflexão). É no seio deste dispositivo curricular que o trabalho sobre o *habitus*:

- Promove, necessariamente, a explicitação de dilemas relativos à escolha: dos métodos (dedutivo, indutivo, de resolução de problemas, de projeto); dos conteúdos (conceituais, procedimentais/processuais ou atitudinais/contextuais); das estratégias (i) de apropriação – global, analítica, em série, por reagrupamento; ii) cognitivas – repetição, reordenamento, recombinação e reclassificação, categorização, inferência, paráfrase, síntese; iii) metacognitivas – organizadores avançados, atenção direcionada, atenção seletiva, auto-organização, preparação antecipada, autocorreção, autoavaliação, autorreforço).
- Cruza representações relativas às rotinas relacionadas com: o clima de aula (personalização, implicação, coesão, satisfação, orientação, inovação, individualização); as técnicas para modificar as condutas (reforço positivo, convite à imitação, moldagem, fixação de regras de conduta, desvalorização de conduta anómala, quando isolada, privação social); os papéis de professor (orientador, assessor, moderador, motivador, mediador); os diferentes tipos de poder (assente na personalidade de professor, assente no seu saber, assente no seu estatuto na escola, assente na sua habilidade para punir, assente na recompensa); os motivos que explicam os comportamentos (curiosidade, lugar de controlo, sucesso, ansiedade, interesses); os diferentes tipos de interação (cooperativa, didática, competitiva, teatral, personalizada; espontânea ou por solicitação do professor).
- Convoca conhecimentos relativos aos estilos cognitivos dos alunos (dependentes, independentes, reflexivos, impulsivos, visuais, auditivos, quinésicos, analíticos, holísticos); aos seus modos de pensamento (indutivo, dedutivo, criativo, lógico,

dialético, convergente, divergente, analógico); às operações mentais (induzir, deduzir, concetualizar, divergir).

- Convida à tomada de decisão sobre: a gestão dos comportamentos verbais (atos verbais, indicações de trabalho, técnicas de questionamento – questões proposicionais, alternativas, categoriais, analisadas do ponto de vista funcional, discursivo, cognitivo) e não-verbais (proxémica e quinésica) (Braga, 1998 e 2001).

Estes são tópicos que a analítica do *habitus* mobiliza e que, no trabalho entre pares, permite ao diálogo curricular procurar novas entradas no saber e novas conexões, o que significa novas formas de chegar à situação-problema.

Conclusão

Num momento de profunda demanda política, cultural, social e económica que é feita à escola, e em que no espaço público se sobrepõem *rankings* à radicalidade do processo educativo, urge que os professores consigam que o desenvolvimento curricular baseado na escola funcione como unidade básica da mudança, em função do protagonismo dos atores e na busca de critérios de qualidade.

Para este desiderato é necessário que as escolas estejam imbuídas de uma cultura organizacional com identidade formativa e que, para isso, os contratos de autonomia a que se vinculam lhes deem a possibilidade de tomarem decisões curriculares ao nível meso, no pressuposto de que os professores são profissionais do currículo que atuam de acordo com o contexto de decisão em que estão inseridos e que a cada contexto fazem corresponder a respetiva fase de desenvolvimento curricular. São profissionais que constantemente procuram resposta à questão fundamental: «quais as aprendizagens que os professores precisam de fazer na atualidade?» e que encontram as suas respostas através da leitura crítica do fenómeno educativo, enquadrando os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular nos seus pressupostos estruturantes: aluno, cultura, sociedade e ideologia.

Referências bibliográficas

Apple, M.W. (1994). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

Beane, J.A. (2000). O que é um currículo coerente?. In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.

Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Bolívar, A. *et al.* (2005) Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 45, nov., 23. <http://www.doaj.org>.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Algés: DIFEL.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Braga, F. (1998). *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Braga, F. (2005). *Ramo Educacional FLUP: um projeto reconceptualizado*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Day, C. (2000). Effective Leadership and Reflective Practice. *Reflective Practice*, 1 (1) pp. 113-127.
- Day, C. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos de Mudança e os Desafios para as Universidades. Comunicação apresentada no *Encontro de Educação Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Braga: Universidade do Minho, 15 de Novembro de 2002.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Estrela, M.T. (2001). Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente. In M. Teixeira (org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (pp. 113-142). Porto: ISET.
- Flores, M.A. (2000a). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp. 147-165). Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes.

- Giroux, H. e Freire, P. (1987). Series Introduction. In D. Livingstone. *Critical Pedagogy and Cultural Power* (pp. I-XVI). New York and London: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. e Simon, R. (1994). "Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In A. Moreira, M. Flávio e T. Tadeu da Silva (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 93-124). S. Paulo: Cortez Editora.
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times – teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw Hill.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp. 151-182.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar - que estratégias para uma mudança curricular?. *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2, IIE, pp. 63-81.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2006). Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, 67-81,.
- Moreira, A.F.B. e Macedo, E.F. (2002). Currículo, identidade e diferença. In António Flávio Barbosa Moreira e Elisabeth Fernandes de Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 11-33). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores.

- Morgado, J.C. (2004). Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares. *Contrapontos*, volume 4 – nº3, 425-438. Vale de Itajaí: Universidade de Itajaí.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2002a). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinar, W. (ed.) (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkley, CA: McCutchan.
- Roldão, M.C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores - Universidade de Aveiro.
- Schwab, J. (1969). The practical: a language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tadeu da Silva (1993). Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In T. Tadeu da Silva (org). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos* (pp. 122-231). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tadeu da Silva, T (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula* (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes.
- Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: University of Chicago Press.
- Zabalza, M.A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Ousar ensaiar: O que acontece quando se associam diretores de turma

Paulo Gil³⁹

Joaquim Machado⁴⁰

Introdução

Em Portugal, a universalização dos diferentes níveis de ensino, do básico ao secundário, aumentou a heterogeneidade cultural e social dos alunos, evidenciando não só o desconforto vivenciado na escola por um franja da população escolar que antes ficava fora dela (Canário, 2008), mas também a inadequação de um sistema educativo baseado numa interpretação uniformista da igualdade. Essa interpretação concretizou-se num currículo uniforme, numa pedagogia transmissiva e numa organização pedagógica destinada a proporcionar o ensino coletivo (Formosinho, 1984; Barroso, 1998), sendo esta generalização conduzida por um modelo de administração centralizado e burocrático.

No entanto, a pedagogia da uniformidade, quando não é eficaz, «aciona mecanismos de compensação que, entretanto, se têm revelado incapazes de “desfazer” as desigualdades e garantir a igualdade em educação» (Machado & Formosinho, 2012, p.30). Nesse sentido, há a necessidade de novas respostas organizacionais, nomeadamente na organização do processo de ensino e no padrão do trabalho docente, cujo sucesso depende muito da autonomia que a escola se dá e do envolvimento dos professores nas estruturas intermédias de gestão pedagógica e curricular.

De entre as diferentes estruturas de coordenação intermédias existentes na escola, o diretor de turma detém um papel fundamental na estrutura que envolve a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos. De facto, este docente, enquanto diretor de turma, centra as suas funções na gestão dos alunos, na articulação do trabalho realizado pelos diferentes professores da turma e na relação com os encarregados de educação. O diretor de turma, no âmbito da sua coordenação interdisciplinar (Formosinho, 1987), desempenha, assim, um importante papel, junto dos seus pares, na gestão pedagógica do trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

³⁹ Agrupamento de Escolas de Pinheiro, Penafiel.

⁴⁰ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Neste capítulo, apresentamos um projeto de intervenção, realizado numa escola básica e secundária do distrito do Porto que visa potenciar dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma, através da organização do processo de ensino por turmas contíguas (Formosinho & Machado, 2013). Descrevemos o processo de emergência do projeto e apresentamos as vantagens que a escola encontrou para a adoção do modelo organizativo e identificamos os objetivos do projeto, as atribuições e competências de cada equipa docente e a estrutura de coordenação do projeto, em particular o apoderamento e a capacitação dos diretores de turma no domínio da gestão pedagógica e curricular. Identificamos ainda alguns aspetos em que este domínio pode ser aprofundado, bem como algumas das resoluções tomadas na escola para melhorar a implementação do próprio projeto.

1. Génese do projeto

Nos últimos anos, a direção e o conselho pedagógico da escola onde se desenvolve a experiência têm delineado e implementado um conjunto de propostas organizacionais como resposta aos desafios educacionais que se lhe colocam. Algumas dessas propostas têm por objetivo a criação de condições que favoreçam diferentes modos de organizar o trabalho docente.

Um dos compromissos da escola, no âmbito do seu contrato de autonomia, foi de potenciar as diferentes estruturas de gestão e organização, através da promoção de dinâmicas de trabalho colaborativo e da criação de espaços e tempos para a sua realização. Desta forma, desde o ano letivo 2013/2014, foi consignado um espaço (físico e temporal - 50 minutos) semanal comum a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento. Esta proposta de organização mantém-se no ano letivo 2015/2016, existindo ainda uma hora de reunião semanal, tal como no ano letivo transato, para todos os docentes envolvidos na ação “Turmas Ninho”, uma vez que se criaram “redes ninho”, por forma a abranger com esta ação um maior número de alunos, isto é, por cada duas ou três turmas é criada uma turma virtual – a Turma Ninho (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011). Ao criar as “redes ninho”, a escola proporciona a constituição de um grupo de alunos mais alargado do que a turma com o objetivo de promover, em prazos estabelecidos, programas específicos para grupos de homogeneidade relativa. Há, assim, a preocupação, por parte dos órgãos de gestão pedagógica da escola, de basear a sua organização no fomento de práticas colaborativas entre docentes, e na proposta de modelos alternativos de agrupamento de alunos, como é a constituição temporária de grupos de alunos de homogeneidade relativa, acautelando a

articulação dos docentes envolvidos e definindo critérios gerais a que obedece a elaboração dos horários.

1.1. A gestão do currículo

A promoção de dinâmicas colaborativas, a organização de alunos por agrupamentos alternativos e a organização de modelos de horários escolares exigem uma maior rentabilização e otimização dos recursos existentes, o que realça o papel que as estruturas organizacionais intermédias têm na unidade organizacional no que concerne à transformação do currículo enunciado num currículo em ação (Roldão, 2014).

Embora admita uma multiplicidade de interpretações, o conceito de currículo refere-se sempre a um corpo de aprendizagens consideradas necessárias, num dado contexto e tempo, e à organização e sequência adotadas para o concretizar e desenvolver (Roldão, 1999, 2009, 2014). Nesse sentido, integra-se no currículo aquilo a que se atribui uma finalização em termos de necessidade e funcionalidade social e individual (Roldão, 1999). O currículo constitui, assim, o núcleo definidor da existência da escola e é, portanto, na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular. Para Roldão (2009), o que está em jogo é desenvolver a ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado” à situação, por forma a permitir maximizar o sucesso de quem aprende face a um determinado conteúdo curricular. Para isso, há a necessidade de se analisar, escolher, ajustar e diferenciar de modo a atingir com maior eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida.

Contudo, as escolas nem sempre têm sucesso em capacitar os alunos a adquirir o chamado conhecimento poderoso, expressão utilizada por Young (2007) para designar o conhecimento independente do contexto, desenvolvido para fornecer generalizações e procurar a universalidade. Para este autor, o currículo tem que ter em consideração o conhecimento local e quotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser a base do próprio currículo. Surge, assim, a necessidade de as escolas agirem mais ativamente na decisão e gestão do currículo (Roldão, 1999) e, com isso, estabelecerem planificações diferenciadas, concebendo estratégias com um maior grau de intencionalidade específica, finura de análise e diversificação de procedimentos (Roldão, 2010): gerir o currículo implica decidir prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender. Ou seja, exige uma gestão curricular que tenha em atenção que os alunos não aprendem todos da mesma forma,

nem têm as mesmas dificuldades, o que requer um conhecimento profundo sobre os alunos e um domínio de múltiplas estratégias de ensino.

Nesse sentido, a existência de uma diversidade de ações, contempladas nos diferentes eixos do plano estratégico de melhoria da escola, suscitou questões associadas tanto à forma da sua implementação, como ao eventual desperdício de recursos que resultaria da menor rentabilização curricular e didática das diferentes estruturas de coordenação intermédia, os Conselhos de Turma e os Departamentos Curriculares, bem como de diferentes espaços educativos, como é o caso da Biblioteca Escolar e da sala de estudo. O questionamento incide, assim, nos dispositivos criados para desenvolver a diferenciação pedagógica, nomeadamente a pertinência e a flexibilidade dos grupos constituídos e o modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido.

1.2. A constituição de grupos flexíveis de instrução

O ensino diferenciado é uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem, pelo que a sua implementação surge associada a um conjunto de estratégias que apoiam a abordagem e a gestão das diferentes necessidades dos alunos, em particular, em contexto de sala de aula (Heacox, 2006). A diferenciação pedagógica pode desenvolver-se a diferentes níveis: diferenciação institucional (diferentes vias de ensino); diferenciação externa (turmas de currículo alternativo ou de formas alternativas de organização de escola); diferenciação interna (aquela que se desenvolve em sala de aula). De facto, uma aula que considera a diferenciação de ensino, proporciona aos alunos diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo que a aprendizagem de cada um seja significativa (Tomlinson, 2008). Desta forma, concretiza-se um percurso estratégico determinado pelo professor de modo a atingir com maior sucesso os objetivos definidos para aprendizagem dos diferentes alunos. Há, portanto, a necessidade de transformar o currículo e as atividades de aprendizagem sob a ótica do estímulo e da variedade, o que tem implicações na organização do espaço de sala de aula.

Uma das características do ensino diferenciado é o recurso à formação flexível de grupos, de aprendizagem, nos quais se agrupam alunos que são fortes em algumas áreas e menos fortes noutras (Tomlinson, 2008). A constituição de grupos flexíveis de instrução (Despacho Normativo n.º 10-A/2015, art.º 13.º, n.º 3, al. e); Despacho Normativo n.º 17-A/2015, art.º 20º, n.º 1, al. c) e art.º 22.º, n.ºs 1 e 2) surge, assim, como estratégia de gestão de sala de aula, sendo o uso flexível dos grupos de alunos uma das características do ensino diferenciado. É de

observar que os grupos flexíveis são apenas uma de várias técnicas que podem ser utilizadas para responder às diferenças apresentadas pelos alunos em contexto de sala de aula. Ao criarem-se grupos flexíveis de instrução, prescrevem-se atividades específicas que respondem às necessidades de aprendizagem dos alunos. Os grupos flexíveis permitem, no entanto, ao professor personalizar as atividades de aprendizagem de acordo com as necessidades e o tempo, de modo a fornecer instrução adicional ou experiências de aprendizagem mais prolongadas a determinado grupo de alunos. A técnica de constituição de grupos flexíveis depende, assim, das necessidades, das circunstâncias, do número de alunos e da complexidade da tarefa (Heacox, 2006). Para Heacox (2006), a constituição de grupos flexíveis pode surgir nos chamados pontos de fuga para a diferenciação, nos quais o professor agrupa os alunos de acordo com as necessidades comuns, tendo em consideração, por exemplo, o progresso no contínuo de aprendizagem ou as preferências de aprendizagem ou pontos fortes. Ou seja, ainda de acordo com esta autora, os pontos de fuga podem ocorrer em dois momentos: quando alguns alunos ainda não dominam as competências ou os conteúdos e outros já estão preparados para seguir em frente; ou quando for mais benéfico para alguns alunos trabalharem numa tarefa mais avançada, enquanto outros executam uma atividade mais básica. Os grupos flexíveis permitem ainda que, ao longo do tempo, quer o professor, quer os alunos vão experimentando diferentes configurações de grupo. Nestes grupos, faz-se com regularidade a alteração de alunos, de modo a adequar as necessidades dos alunos à tarefa a executar. O uso de diferentes estratégias de divisão de grupos permite, por um lado, fazer corresponder alunos a determinadas tarefas e, por outro lado, observá-los e avaliá-los em diferentes situações, quer de grupo, quer na execução da própria tarefa (Tomlinson, 2008).

1.3. Da problematização à opção por uma nova organização

O questionamento sobre a forma de implementar as ações contempladas no seu plano de ação, tendo em consideração a questão da diferenciação de ensino, conduziu à problematização do papel do Conselho de Turma na gestão dos dispositivos pedagógicos existentes (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo), no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de integração curricular. Teve-se ainda em atenção o papel que os profissionais não docentes têm na gestão desses dispositivos, como se integram ou são integrados no trabalho das equipas (reuniões dos Conselhos de Turma, reuniões pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões pedagógicas das Turmas Ninho), quais as modalidades de colaboração desenvolvidas e como essa colaboração se combina na divisão de tarefas. Alargou-se ainda o âmbito da problematização ao modo

como se articula o trabalho desenvolvido nas diferentes estruturas de instrução (Conselhos de Turma, redes ninho) e nos grupos disciplinares curriculares.

Na sequência desta problematização concluiu-se que, face à distribuição de serviço realizada quer no ano letivo 2014/2015, quer no ano letivo 2015/2016 o modelo de organização do ensino por turmas contíguas continuava a apresentar uma proposta organizacional capaz de responder não só a estas questões, mas também aos desafios educacionais que a escola se propôs.

2. A deliberação da escola pela adoção de um novo modelo organizativo

Formosinho (1988) apresenta o modelo de organização do processo de ensino por Equipas Educativas como alternativa ao modelo de organização do processo de ensino por turmas independentes. Inserindo-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas, esta proposta permite alocar um conjunto alargado de alunos a uma equipa de professores. Cria-se, assim, a possibilidade de constituir agrupamentos variados de alunos em função dos espaços existentes, dos tempos estabelecidos e das atividades propostas (Formosinho & Machado, 2014). Em relação ao trabalho docente, este pode ser estruturado numa base mais alargada do que a turma, o que permite aos professores “desenvolver projetos curriculares integrados e praticar a pedagogia diferenciada, constituindo, segundo as necessidades constatadas, grupos de nível temporários ou permanentes tendo em conta as especificidades dos alunos da nova unidade base” (Formosinho & Machado, 2014, p.100).

Nas condições concretas das escolas portuguesas e do modelo organizacional oficial, a implementação do modelo de organização da escola por Equipas Educativas é condicionada pelas distintas cargas horárias das diferentes disciplinas e da diferente carga letiva dos docentes, pelo que, neste modelo, se admite que alguns professores possam integrar duas equipas docentes. No entanto, cada equipa de professores trabalha de modo colaborativo, assegurando conjuntamente a planificação e desenvolvimento curricular e o acompanhamento educativo regular das atividades dos alunos, monitorizando de forma sistemática as aprendizagens destes e tendo a decisão final sobre a sua aprovação e sua progressão ao longo do percurso escolar (Formosinho & Machado, 2014). Por outras palavras, o trabalho dos professores envolvidos em cada equipa é dedicado à lecionação e apoio à diversificação curricular do grupo de alunos respetivo.

Diferentes escolas, reivindicando princípios do modelo das Equipas Educativas, têm ensaiado um modelo híbrido de organização do processo de ensino optando pela consideração de

turmas contíguas, isto é, ancorando-se na turma como unidade tradicional, mas alargando a um conjunto de turmas contíguas o grupo de alunos com que trabalha a mesma equipa docente. Este modo de organização corresponde a turmas que partilham um número substancial de professores (núcleo duro) e um horário semelhante, podendo ainda ter o mesmo diretor de turma (Formosinho & Machado, 2014). Na organização do processo de ensino por turmas contíguas, há o fomento do trabalho colaborativo e, conseqüentemente, potencia-se a gestão e desenvolvimento de atividades de diversificação curricular. Embora a turma se mantenha como célula base da organização da escola e a distribuição dos alunos por grupos de alunos se baseie nesta organização por turmas, o centro de coordenação curricular e de tomada de decisão final sobre a aprovação dos alunos e a sua progressão ao longo do percurso escolar passa a ser este bloco de turmas contíguas (Formosinho & Machado, 2014).

A análise da escola indagou se este modelo era adequado aos objetivos estratégicos do projeto educativo e do plano de melhoria e concluiu que ele não só permite o cumprimento das orientações legais e das normas internas como também favorece o cumprimento dos compromissos assumidos no contrato de autonomia.

3. Organização do processo de ensino por turmas contíguas

No ano letivo 2014/2015, ao analisar-se a distribuição do serviço docente, verificou-se que um conjunto de turmas partilhava um número substancial de professores e um horário semelhante. Nesse ano letivo, o projeto de intervenção em curso adotou o modelo híbrido de organização do ensino por turmas contíguas em quatro turmas do 5.º e do 7.º anos de escolaridade. No ano letivo 2015/2016, embora se tivesse mantido este modelo híbrido de organização, estão envolvidas quatro turmas do 5.º e do 8.º anos de escolaridade e três turmas do 7.º ano. Em ambos anos letivos, definiram-se os objetivos do projeto, especificando as atribuições e competências de cada equipa docente e estabeleceu-se a estrutura de coordenação.

O projeto prossegue quatro objetivos: gerir de forma coordenada o currículo de base; planificar de forma adequada atividades de diversificação curricular; coordenar estratégias de gestão da sala de aula e mediação pedagógica; e acompanhar o progresso de cada aluno nas aprendizagens curriculares. A cada equipa docente compete:

- a) A coordenação da gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: a aferição dos critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; a rentabilização dos subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem

em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina (Turma Ninho); a otimização dos grupos temporários e flexíveis de aprendizagem baseada num sistema modular de pré-requisitos em disciplinas nucleares (designados por grupos “Supera-te!”);

- b) O acompanhamento de alunos, através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes agentes educativos;
- c) A análise dos resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos, desenvolvendo práticas de autoavaliação com vista à melhoria do desempenho institucional.

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

4. Desenvolvimento do projeto e principais resultados

No ano letivo 2014/2015, o projeto de organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas envolveu oito turmas (quatro de 5.º ano e quatro de 7.º ano), 160 alunos (84 de 5.º ano e 76 de 7.º ano), sete diretores de turma (quatro do 5.º ano e três do 7.º ano) e 49 professores (20 do 5.º ano e 29 do 7.º ano).

Dos sete diretores de turma participantes, três pertencem ao quadro do Agrupamento, um pertence ao quadro de Zona Pedagógica e três são contratados. O seu tempo de serviço varia entre os oito e os 31 anos de serviço, enquanto a experiência como diretor de turma varia entre os três e os oito anos.

No ano letivo de 2015/2016, este projeto de intervenção envolveu 11 turmas (quatro de 5.º ano, três de 7.º ano e quatro de 8.º ano), 210 alunos (77 do 5.º ano, 60 do 7.º ano e 73 do 8.º ano). Dos dez diretores de turma participantes, nove pertencem ao quadro do Agrupamento, um pertence ao quadro de Zona Pedagógica e um é contratado. O seu tempo de serviço varia entre os cinco e os 24 anos de serviço, enquanto a experiência como diretor de turma varia entre os dois e os nove anos.

Os autores desenvolvem um estudo com vista a compreender como estas equipas de diretores de turma do ensino básico implementaram a organização do processo de ensino baseado em turmas contíguas, reconhecer algumas dinâmicas empreendidas e conhecer a perceção dos diretores de turma sobre as vantagens e os desafios da inovação instituída na escola. A metodologia de investigação utilizada insere-se num paradigma qualitativo e recorre à

observação participante, à análise dos documentos produzidos na escola (atas e relatórios) e ao *focus group*, tendo-se realizado já um com os diretores de turma que integraram as duas equipas no ano letivo 2014/2015.

O estudo procede à análise da avaliação realizada pelos diretores de turma envolvidos nas equipas estabelecidas no ano letivo 2014/2015, nomeadamente, no que concerne à génese e operacionalização do projeto de intervenção, à organização do trabalho docente e do trabalho dos alunos, aos resultados escolares destes e ao clima de escola e sala de aula, identifica também as principais vantagens apontadas por estes diretores de turma, assim como alguns aspetos a melhorar e riscos a evitar).

Os professores realçam que se trata de um “projeto da escola” que exige maior colaboração dos professores, permite maior eficácia no trabalho de coordenação no âmbito dos dispositivos escolares de promoção do sucesso escolar (Azevedo & Alves, 2010; Alves & Moreira, 2011; Cabral, 2014; Moreira, 2014), que acabaram por ser “revitalizados”, favorece a rendibilização das reuniões de trabalho e permite o acompanhamento por todos os professores do progresso de cada aluno nas diferentes aprendizagens curriculares, tendo mesmo levado a maior responsabilização e envolvimento por parte dos alunos e à reação positiva dos Encarregados de Educação, assim como conduziu à melhoria dos resultados escolares, nomeadamente os resultados académicos (Machado & Gil, 2015; Gil & Machado, 2015).

É de realçar ainda que o projeto favoreceu ainda o aprofundamento de uma gestão pedagógica partilhada, aumentando a colaboração com a equipa diretiva e reforçando o papel dos diretores de turma ao nível da tomada de decisões na gestão pedagógica e curricular.

5. Potencialidades e desafios atuais

Os diretores de turma elencam um conjunto de vantagens na “nova” organização: celeridade do processo de decisão (pois “decide-se na hora”); diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas vão ao encontro das necessidades dos alunos; maior responsabilização dos alunos (embora se note mais nos alunos do 5.º ano de escolaridade); rentabilização de recursos (humanos, espaços, materiais).

Referem ainda que a colaboração entre os diretores de turma é intensificada e assinalam alguns aspetos a melhorar: a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turma de turmas contíguas; a importância da continuidade da equipa docente neste projeto; o interesse em ampliar o grupo discente para o conjunto das

turmas de ano e a respetiva equipa docente; a utilidade de fazer uma reunião conjunta de avaliação de final de período; a vantagem de construir registos mais “eficazes” dos alunos a monitorizar.

Quanto aos riscos a evitar, e tendo em consideração a experiência vivida, estes diretores de turma sublinham a pertinência da monitorização dos alunos e consideram que é necessário definir com todos os professores das turmas contíguas não só procedimentos pedagógicos concretos, através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido, mas também momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos.

Do ano letivo 2014/2015 para o ano letivo 2015/2016, deu-se continuidade às turmas contíguas do 7.º ano que passaram a ser do 8.º ano. Esta opção foi tomada tendo em consideração a continuidade pedagógica, visto que esta equipa de professores se manteve na escola. De facto, um projeto destes implica continuidade, o que foi colocado em causa com a mobilidade de professores na passagem de um ano para o outro, obrigando, assim, a “refazer” o projeto. No entanto, atualmente, existe uma visão mais profunda e diferente do próprio projeto em relação ao primeiro ano de implementação, pois há uma experiência concretizada e há um conhecimento organizacional, profissional e pessoal.

Uma vez que a estrutura de organização do processo de ensino por turmas contíguas constitui um esqueleto de organização, no caso deste projeto a substância do mesmo são os grupos flexíveis de instrução. Neste ano letivo, existem grupos predominantemente flexíveis de desempenho (médio, elevado e de baixo desempenho) e grupos predominantemente flexíveis de permanência móvel mais a turma fixa. Da existência destes grupos flexíveis de instrução, surgiu, no caso do grupo de professores de matemática, a necessidade de proceder à organização de formação interna com vista a otimizar este tipo de recurso, ou seja, no sentido de dar resposta ao trabalho desenvolvido nesses grupos flexíveis de instrução.

Conclusões

O projeto de organização do processo de ensino por turmas contíguas encontra-se no segundo ano da sua implementação, não sendo definitivos os resultados apresentados. No entanto, os diretores de turma envolvidos no projeto consideram que este modelo de organização favorece a gestão adequada de necessidades e de recursos e espaços e envolve a direção, os professores e outros profissionais. A observação e a análise documental atestam maior apoderamento por parte dos diretores de turma, envolvidos no projeto no que concerne à

articulação da gestão curricular, às modalidades de flexibilização dos grupos de alunos e à focalização do trabalho colaborativo dos professores na organização e gestão do processo de ensino. De facto, ao organizar o processo de ensino por turmas contíguas, o processo de ensino e de aprendizagem de um conjunto de alunos equivalente a várias turmas passou a ser acompanhado por uma mesma equipa de professores, o que sob o ponto de vista da organização do trabalho docente permitiu aos professores procederem não só à articulação entre os programas curriculares, mas também a organizarem e gerirem agrupamentos flexíveis de alunos mais de acordo com as atividades a desenvolver, os seus interesses e capacidades. O estabelecimento de grupos temporários de alunos, de menor dimensão, com menor heterogeneidade quer nas turmas de origem, que nas turmas ninho, facilita a organização e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, permitindo a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica mais adequadas às necessidades individuais dos alunos.

Regista-se o aumento da comunicação entre os professores e não apenas com os diretores de turma na obtenção de soluções consensualizadas. Verifica-se ainda que os dispositivos implementados, como as “redes ninho” e as reuniões pedagógicas, tomam um outro significado quando a atitude dos professores é de corresponsabilização, sendo o sentimento de apropriação estimulado pelo envolvimento ativo e presente nas diferentes tomadas de decisão (Alarcão & Canha, 2013), uma vez que são os professores quem decide quais os alunos que devem frequentar uma determinada ação ou não. O trabalho foca-se, assim, nos grupos de alunos concretos e a construção de material pedagógico é mais contextualizada, e é dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente (Formosinho & Machado 2014).

Além disso, surge uma maior partilha entre os docentes, pois cada equipa decide, em cada caso, quem deve participar em determinada ação, com que grupo, quais as tarefas que vai realizar e quanto tempo deve durar a participação nesse mesmo grupo. Este tipo de gestão implica tarefas de coordenação, dando destaque ao papel do diretor de turma como gestor pedagógico (Formosinho & Machado, 2009, p. 57), estimula o trabalho colaborativo e proporciona condições para o desenvolvimento profissional.

O projeto de organização do ensino por turmas contíguas potencia, no caso estudado, as práticas colaborativas, já que ele nasce e alimenta-se da interação entre pessoas, da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, bem como da equidade na assunção de responsabilidades sobre as diferentes ações e decisões (Alarcão & Canha, 2013). Por outro lado, facilita a função do diretor de turma como coordenador da equipa docente e organizador

de condições para que se possam fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados (Formosinho & Machado, 2014). Os resultados apontam, deste modo, para o desenvolvimento, por parte do diretor de turma, de competências de gestão de pessoas, de atividades e de recursos materiais, existindo evidências de sentido de pertença ao projeto e de trabalho colaborativo entre os docentes e os diretores de turma.

Os resultados obtidos permitem observar uma melhoria na aprendizagem dos alunos destas turmas e apontam para uma relação mais cooperante entre a gestão de topo e a gestão intermédia com reflexos positivos na proximidade dos centros de decisão e redução do tempo da sua implementação, bem como na melhoria do clima de sala de aula e no clima de escola. Verifica-se também que os grupos flexíveis de instrução criados são a substância de organização do processo de ensino por turmas contíguas, apontando-se para a necessidade de organizar formação interna no sentido de dar resposta ao trabalho desenvolvido nesses grupos flexíveis de instrução.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. & Moreira, L. (Org.) (2011). *Projecto Fénix - Relatos que contam o sucesso*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Azevedo, J. & Alves, J. M. (Org.) (2010). *Projecto Fénix Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, Projectos, Redes e Territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Cadernos PEPT 2000, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso: Os Projetos Fénix, Turma mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.

- Formosinho, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada, *O Ensino, Revista galaico-Portuguesa de Sociolinguística e Psicopedagogia*, 1984, 7-8-9-10, 101-107.
- Formosinho, J. (1987). A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. *O Ensino, Revista galaico portuguesa de sociopedagogia e sociolinguística*, 18-22, 145-155.
- Formosinho, J. (1988). *Proposta de Organização do 2º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos*. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga: UM (policopiado).
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia. *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), 27-40
- Formosinho, J. & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina e Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.
- Gaspar, I. & Roldão, M. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, P. & Machado, J. (2015). A direção de turma e a melhoria da gestão pedagógica e curricular da escola. In J. Machado *et al.* (orgs), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano. Atas do I Seminário Internacional, Vol. II: Comunicações Livres* (p. 383-395). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 11, 29-43.
- Machado, J. & Gil, P. (2015). Gestão escolar e sucesso educativo: A ação do diretor de turma. In C. Palmeirão e J. M. Alves (coord.), *Ser autor, Ser diferente. Ser TEIP* (pp. 61-80). Porto: Universidade Católica Editora

- Moreira, L. T. (2014). *Projeto Fénix: Sentidos de um projeto emergente na construção do sucesso escolar*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (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.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.º 101, 1287-1302.

Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos

Zita Esteves⁴¹

João Formosinho⁴²

Joaquim Machado⁴³

Introdução

Muitas escolas procuram caminhos de inovação que lhes permitam concretizar os objetivos estabelecidos. Neste texto, apresenta-se uma dimensão do projeto de reorganização de uma escola do norte de Portugal que visa implementar a mudança e promover uma cultura de confiança e de compromisso da profissionalidade docente através da valorização das lideranças intermédias e da ação dos protagonistas no processo de ensino aprendizagem – os professores e os alunos.

Inspirando-se no modelo de organização da escola por Equipas Educativas, esta escola criou uma estrutura de Coordenação de Ano, cujas vantagens e oportunidades para a reestruturação da gestão pedagógica intermédia são aqui destacadas.

1. Motivações para um projeto de reestruturação pedagógica da escola

A docência sempre foi uma ocupação complexa se atendermos ao facto de o professor trabalhar com a singularidade e imprevisibilidade do ser humano. Hoje avultam outras dificuldades à atividade docente acrescidas pelo desenvolvimento tecnológico mal distribuído, pelas alterações na estrutura familiar, pela heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, pela necessidade de atenção e apoio individual requerido por um número cada vez maior de alunos com dificuldades de aprendizagem e outros com necessidades educativas especiais, pela crise de motivação por parte dos alunos gerada pela ausência de expectativas positivas face ao futuro e poderíamos acrescentar muitas outras. Mas estas já são suficientes para confirmar que a atividade docente encontra a cada passo no quotidiano das escolas obstáculos que requerem uma resolução imediata e carecem de uma tomada de decisão.

⁴¹ Agrupamento de Escolas de Real, Braga.

⁴² Universidade do Minho.

⁴³ Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Na procura da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, os professores e educadores defrontam-se com diversos desafios e dificuldades: fazer da escola a chave para o sucesso educativo, introduzir a inovação na escola a partir de dentro e valorizar a profissionalidade docente na vivência e aprendizagem de cada professor ao longo da sua prática.

Atualmente, a palavra mudança acompanha a generalidade dos discursos sobre educação. Os professores precisam mudar as suas práticas. A escola tem de promover a mudança. Este tem sido um empenho que se torna visível na ação de boa parte das escolas no sentido de atingir melhores resultados escolares. Diferentes políticas têm sido adotadas por diferentes agrupamentos de ensino na tentativa de promoção do sucesso escolar.

O projeto de reorganização da gestão intermédia da escola aqui apresentado foi inspirado no modelo de Equipas Educativas (Formosinho, 1988; Formosinho e Machado, 2009). Este modelo alicerça-se na ideia de que todos os membros da Equipa participam cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação do processo educativo, bem como na atribuição das tarefas mais adequadas a cada um: “Neste processo de reestruturação da escola e reorganização do trabalho docente, o protagonismo cabe mais às estruturas e aos responsáveis de gestão intermédia do que à liderança de topo” (Formosinho & Machado, 2009:13).

A inovação na procura da melhoria tem origem na administração central quando considera a escola como unidade estratégica de uma mudança a partir da base e coloca a aprendizagem dos alunos num espaço privilegiado de debate e ação. A este desiderato as escolas têm respondido com vários projetos contextualizados na sua realidade específica. Hargreaves afirma que “a condição pós-moderna é complexa, paradoxal e contestada (...) e tem consequências profundas e significativas na educação e no ensino em áreas tão diversas como a autonomia da escola, as culturas de colaboração, a devolução de poder aos professores e a mudança organizacional” (1998:93).

2. Organização e mudança

Na escola em análise, o modelo de organização em equipas de ano foi planeado e intencionalmente adequado de forma singular e específica pelos agentes educativos no contexto em que foi implementado com base numa planificação e conceção resultante da ação dos seus intervenientes. Esta apropriação foi efetuada de forma progressiva de tal modo que a naturalização do modelo foi concretizada de forma intrínseca amplificando algumas boas práticas de trabalho e colaboração entre os diversos agentes educativos.

Bolívar (2005) salienta que potenciar a coordenação horizontal tem um papel chave no estímulo das dinâmicas endógenas de cada escola contribuindo para a construção da sua própria capacidade de desenvolvimento e de melhoria e nesta sequência podemos acrescentar que promove espaços de reflexão colaborativa onde os professores partilham as suas conceções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem.

A qualquer interação, por muito pontual e superficial que seja, é atribuída a profundidade e significado de colaboração e de trabalho em equipa de que parece resultar a resolução de todos os problemas da escola. Contudo, Ávila de Lima adverte para o que designa de “mitos associados à noção do trabalho em equipa na escola” e à sua redução à realização de reuniões: “Há quem lhe atribua um poder quase milagroso de transformação e de melhoria, como se o simples facto de os professores se encontrarem mais frequentemente tivesse por efeito torná-los melhores profissionais e transformasse as escolas em lugares onde ocorrem aprendizagens mais ricas” (2009:8).

Entretanto, distintas experiências mostram que o desenvolvimento profissional dos professores é favorecido por contextos colaborativos que proporcionem ao professor a oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode partilhar e confrontar as suas experiências e reunir informações importantes. E, nesse sentido, na escola constituíram-se novos órgãos de gestão intermédia, designadamente a coordenação de ano e a coordenação pedagógica de ciclo que avocaram a definição de competências próprias no âmbito das responsabilidades atribuídas. Na linha do que referem Bolívar (2012) e Formosinho e Machado (2009), a criação destas estruturas de gestão intermédia visa responder aos novos desafios com que a escola se confronta, incorporando nos processos de decisão os intervenientes envolvidos na mudança.

3. A coordenação de ano

Quando cada equipa assume o compromisso para aprender em conjunto o impacto desta opção emerge, isto é, aumenta a cooperação, melhora e amplia-se o desempenho profissional, gera-se desenvolvimento do currículo de forma integrada, eleva-se a responsabilização coletiva pelas aprendizagens dos alunos.

Mas a mudança organizacional e pedagógica não surge por acaso. Ela carece de decisões contextualizadas que têm repercussões no conjunto de procedimentos que articulam as ações docentes na escola, designadamente ao nível da distribuição de serviço, onde é preciso constituir equipas de professores, agrupar os alunos por ano de escolaridade, organizar os

horários escolares contemplando tempos para encontros semanais e atender a que cada professor leccione apenas um ano e assim proporcionar o máximo de tempo de dedicação à equipa.

Por outro lado, é preciso ter em conta que o acesso ao cargo de coordenador de ano está dependente da condição de ser Diretor de Turma, sendo a eleição efetuada por todos os elementos da equipa de ano. Por sua vez, a eleição assenta num determinado perfil de acordo com as competências e com o poder de decisão atribuídos ao cargo. Estas foram as condições propostas e aprovadas pelos professores e inscritas no Regulamento Interno. Na verdade, “Esta reconfiguração da gestão pedagógica intermédia da escola por Equipas Educativas exige uma estruturação vertical, em que sobressaem os coordenadores de cada equipa, e requer uma coordenação geral que conjugue a ação das diferentes equipas e a articule com a gestão pedagógica de topo, nomeadamente com o conselho pedagógico” (Formosinho & Machado, 2009:12)

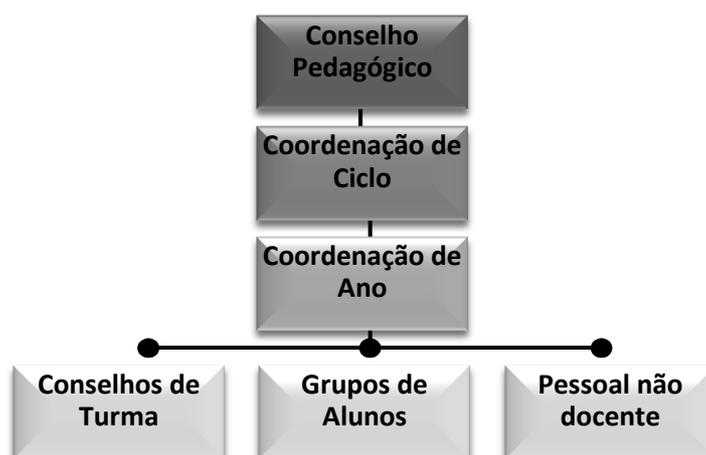


Figura 1. A coordenação de ano abrange todos os docentes, alunos e assistentes operacionais de cada ano

A mudança baseada na delegação de competências, liderança distribuída e constituição de vários órgãos de coordenação e supervisão pedagógica produziu uma vitalidade e motivação geral que se fez notar na participação e na preparação das práticas pedagógicas em cada equipa de conselho de ano.

A autonomia assumida pelos professores que integram cada equipa de ano contribui para o aprofundamento da colaboração em torno do projeto de desenvolvimento curricular e permite a afirmação de lideranças pedagógicas intermédias. Estas carecem de competências próprias por forma a exercer a sua autonomia que se consubstanciam em ações como: convocar

reuniões; decidir sobre assuntos a debater; problemas a resolver; coordenar a equipa de ano; decidir sobre as atividades a realizar, estratégias a implementar; coordenar a distribuição dos alunos em grupos; definir metas e objetivos a atingir para cada ano; decidir sobre as turmas acolhedoras para novos alunos ou alunos-problema; monitorizar os resultados da aprendizagem e regular as atividades de acordo com os progressos conseguidos; gerir recursos humanos, tempos e espaços.

4. Gestão e liderança pedagógica

A equipa de ano abrange todos os docentes dos alunos de cada ano de escolaridade.

Quando a pessoa se encontra numa fase de estabilidade profissional e pessoal são visíveis os sentimentos de uma crescente competência pedagógica que gera a sensação de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração, em que a preocupação com a consecução dos objetivos profissionais supera a preocupação com a componente pessoal. Esta fase do desenvolvimento profissional predispõe para a adoção de projetos.

Como referem Fullan e Hargreaves, “se quisermos proceder a mudanças bem-sucedidas e duradouras precisamos de *derrubar os muros do privatismo* nas nossas escolas” (2001:75). Neste sentido, fala-se atualmente na necessidade de partilha, entrosamento e entreajuda, mas a verdade é que, no plano da ação concreta, nem todos os professores estão disponíveis para essa prática.

Por outro lado, cada vez mais o professor é solicitado para ações que vão muito para além da simples atividade letiva e que apelam à cooperação e colaboração da equipa, designadamente: gestão integrada do currículo, elaboração de planos de desenvolvimento, apoios educativos, atividades de complemento curricular, diferenciação pedagógica e estratégias de superação das dificuldades, tutorias, coadjuvação, espaços, permuta de turmas, permuta de alunos entre turmas, bolsa de substituição de ano, permuta de professores. O sucesso destas ações requer do coordenador de ano competências de liderança capazes de envolver e motivar cada um e todos os elementos da equipa educativa que coordena.

Atualmente, não chega ao professor cumprir programas. Ele precisa de ter uma ação mais abrangente. É mais do que necessário concentrar os esforços tanto na dimensão da sala de aula como nas restantes dimensões da escola e o trabalho em equipa impulsiona e favorece a ação docente. Quando os professores trabalham em equipa: [1]. A dinâmica interna é influenciada positivamente e dá origem a uma nova natureza de ação na gestão intermédia da escola; [2]. Amplia a capacitação dos professores para decidirem e construírem respostas mais

adequadas aos alunos; [3]. Aumenta a motivação para a prossecução das metas e dos objetivos definidos em equipa.

5. Colegialidade docente e liderança partilhada

A coordenação de ano promove lideranças partilhadas nas equipas educativas e tem fomentado o envolvimento e a participação dos agentes educativos em torno de projetos comuns que assumem as derivações e especificidades resultantes da dinâmica de apropriação que cada equipa educativa lhe imprime.

A liderança partilhada em equipas educativas tem fomentado o envolvimento e a participação dos agentes educativos em torno de um projeto comum que assume as derivações e especificidades resultantes da dinâmica de apropriação de cada equipa educativa.

Os processos de colaboração colegial podem ser poderosos instrumentos para se atingir melhores resultados educativos, tendo também influência significativa no aperfeiçoamento das práticas e no desenvolvimento profissional dos professores, já que são geradores de motivação para a concretização de experiências motivadoras. Segundo Formosinho e Machado (2009) a liderança múltipla tem subjacentes objetivos fundamentais como: [1]. Permitir que a mudança se estabeleça no interior de cada equipa e que ela evolua mais de dentro para fora do que de cima para baixo; [2]. Proporcionar a interação profissional considerando os professores sujeitos do seu aperfeiçoamento profissional e valorizando o seu contributo para a organização do trabalho em equipa; [3]. Associar a melhoria da escola ao desenvolvimento do espírito de grupo e à aprendizagem em equipa.

No que concerne à existência de trabalho articulado entre os professores verificamos que, embora estes sintam a necessidade de trabalhar em conjunto, a articulação da sua ação processa-se de forma pontual e resume-se, muitas vezes, a trocas de opiniões e sugestões, que decorrem de modo informal, quando a mudança carece de ser discutida, sentida e desejada para ser planeada, concretizada e avaliada. A mudança pedagógica carece ainda que os seus intervenientes diretos, professores e alunos, articulem as suas ações num envolvimento sincronizado com os objetivos definidos. A escola e a sala de aula enquanto espaços de mudança precisam da autonomia dos professores. Enquanto a liderança pode ser oferecida, a autonomia tem de ser edificada por aqueles que a querem exercer e, nessa medida, assumir e partilhar a liderança.

A autonomia construída pelos professores que integram cada equipa contribui para o aprofundamento da colaboração em torno do projeto de desenvolvimento curricular e permite a afirmação de lideranças pedagógicas intermédias.

A coordenação de ano gera confiança e esbata barreiras de comunicação, assim como a cumplicidade nas equipas gera construção do conhecimento que se revela na ação de construir, diversificar, ampliar e modificar para melhorar.

As lideranças múltiplas apostam nas potencialidades invisíveis e não exploradas. Permitem a emergência de novas relações de forças e novos tipos de liderança. Favorecem as relações interpessoais e a aprendizagem em equipa. Estimulam a reflexão sobre os objetivos comuns e as competências profissionais efetivas de todos e de cada um.

À figura do coordenador de ano, os professores atribuem um determinado perfil de liderança que assenta em características que condicionam o seu sucesso e colhe o respeito dos elementos da equipa, nomeadamente: conhecer as pessoas com quem interage, saber ouvir a opinião do outro, estabelecer empatia, valorizar as sugestões, saber comunicar, transmitir convicção através do exemplo, assumir responsabilidades e compromissos, saber valorizar os contributos dos outros, revelar interesse, atenção, empenho e criatividade.

Para a mudança ocorrer é necessário que os professores estejam motivados e interessados na mudança; tenham vontade de a concretizar e implicar-se para fazer a diferença; essa vontade só nascerá se o seu poder aumentar e se tiverem vontade de exercê-lo, como salienta Thurler (2001). Neste processo de interação e de reflexão, porque não é possível mudar sem refletir, constrói-se a dinâmica que gera o conhecimento coletivo e a partilha das práticas transformativas, o que, por sua vez, amplifica a participação.

Cada equipa de ano estabelece as formas de participação, competências e organização desta estrutura de articulação, coordenação educativa e supervisão pedagógica. No exercício das suas funções e competências, a equipa de ano planifica e aprova o plano de trabalho do ano que inclui todos os alunos, organiza as atividades a realizar ao longo do ano de acordo com as metas definidas e os objetivos a atingir, acompanha e monitoriza os efeitos das atividades e os resultados dos alunos, avalia o projeto curricular e procede à sua autorregulação para o ano ou ciclo seguinte.

A coordenação das equipas tem a seu cargo a aferição das formas de avaliação dos alunos providenciando que todas as modalidades (diagnóstica, formativa e sumativa) sejam aplicadas de forma sistemática e contínua auxiliando assim a autorregulação das aprendizagens e a aferição dos resultados dos apoios e a alteração de estratégias para atingir os fins desejados.

Em suma, os coordenadores de ano assumem papel ativo para ajudar a melhorar a prática docente; ajudar a fazer o diagnóstico das necessidades da equipa para melhorar o processo de ensino; colocar à disposição da equipa os recursos necessários à prática pedagógica; analisar, debater e acompanhar o plano de atividades da equipa; analisar, debater e avaliar os resultados da aprendizagem dos alunos. Daqui desponta um processo dinâmico de construção do conhecimento emergente da prática colaborativa numa escola que trabalha em equipa e se reorganiza à luz do modelo de Equipas Educativas.

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1999), "A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público", *Inovação*, 12, 121-137.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos - o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (1996a). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (1996b), "O Estudo da Autonomia da Escola: da autonomia decretada à autonomia construída". In João Barroso (org.), *O Estudo da Escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Costa, Jorge Adelino. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Esteves, Z. (1999). Autonomia e Agrupamento de Escolas. Sinalização de um percurso. In J. Machado (coord.). *Autonomia, Flexibilidade e Associação* (pp. 85-90). Braga: CFAE Braga/Sul.
- Formosinho, J. (1987). Organizar a Escola para o (In)sucesso Educativo, in F. Alves, J. Formosinho, *Contributos para uma Outra Prática Educativa* (pp. 17-42). Porto: Edições ASA, 1992.
- Formosinho, J. (1988). Proposta de Organização do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Agrupamentos Educativos. Trabalho elaborado para a CRSE. Braga, UM, Abril (policopiado).

- Formosinho, J. (2004). A Governação das Escolas em Portugal – da Gestão Democrática à Governação Participada. In A. Vilela (coord.). *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31-45). Braga: CFAE Braga-Sul.
- Formosinho, J., e Machado J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, 5-16, Jan/Jun. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto, Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas Educativas. In I. Fialho & J. Verdasca (orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar, fragmentos de um percurso* (pp. 45-58). Évora: CIEP-UE.
- Formosinho, J. et al. (1994). *Modelos de Organização Pedagógica da Escola Básica*. Porto, ISET.
- Formosinho, J. et al. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del Cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Por Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge Ávila (2008). *Em busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, Jorge A. (2009) Prefácio. In Formosinho, J. e Machado, J. *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (1995). A Organização da escola por Equipas Educativas. Projecto de Intervenção Pedagógica. *De Facto*, n.º 4. Braga: Escola Secundária Alberto Sampaio, 54-55.

Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Thurler, Gather, M. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

www.uceditora.ucp.pt