

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**DIREÇÃO E LIDERANÇA ESCOLAR EM CONTEXTO DE INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO**

Fátima Pires Antunes Nave

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

**Dissertação Orientada pela Professora Doutora Estela Mafalda Inês
Elias Fernandes da Costa**

2020

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas, Mariana e Daniela, que apesar do tempo que lhes foi “roubado” no empreendimento deste meu projeto, revelaram sempre compreensão e me confortaram com os seus abraços. Que a concretização deste projeto lhes sirva de exemplo, para que nunca deixem de tornar os seus sonhos realidade.

Ao meu marido, que aceitou por uns momentos ser pai e mãe, apoiando-me na conciliação deste projeto com a vida familiar.

Aos meus queridos pais, que sempre me impeliram a empreender este projeto.

À minha irmã, que ouviu os meus desabafos e teve sempre uma palavra amiga.

Aos meus familiares, que nunca deixaram de perguntar se tudo estava a correr bem.

Aos meus amigos, que me confortaram quando foi necessário e me transmitiram confiança e segurança para completar este percurso.

Aos meus colegas de trabalho, muitos considerados mais amigos do que colegas, o meu obrigada pelo apoio, conforto e palavras sábias.

Às pessoas que se disponibilizaram para fazer parte deste desafio. Obrigada pelo empenho e motivação revelados. São parte deste projeto, sem elas não teria sido possível. O mérito também é vosso!

À professora Estela Costa, pela orientação, pelo *feedback* sempre carinhoso, pela confiança que depositou em mim, pela disponibilidade e pelo entusiasmo contagiante.

Ao ‘meu’ diretor. Agradeço-lhe profundamente por me ter transformado num “coração PPIP” e por ter acreditado em mim para fazer parte da aventura que iniciou. Dessa aventura, só retirei benefícios, um deles a capacidade para concretizar este projeto.

Um grande bem-haja a todos!

RESUMO

O presente estudo centrou-se na figura do diretor escolar inserido num contexto de inovação pedagógica, mais particularmente num Agrupamento de Escolas (AE) onde se implementou o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). Num contexto de “hibridiz regulamentar” e de “crise da escola”, surge a necessidade de inovar para melhorar. Tendo o diretor um papel nuclear nestes processos, a liderança que poderá exercer obriga a uma compreensão dos papéis e dos trajetos que empreende, para um melhor entendimento dos caminhos que conduzem à melhoria da escola. O propósito do estudo foi o de perceber as condições existentes na organização que favoreceram a sua mudança e caracterizar e analisar os processos de liderança e de gestão empreendidos na implementação do PPIP. Da mudança surtida, pretendeu-se apurar os desafios e as reconfigurações operadas tanto na organização como no quotidiano do diretor. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, inserido num paradigma interpretativo. As técnicas de recolha de dados selecionadas foram a pesquisa arquivística, a entrevista semiestruturada ao diretor e entrevista *focus group* às estruturas intermédias. Recorreu-se, ainda, à observação não estruturada e à observação estruturada de um dia de trabalho do diretor. O estudo revela que as mudanças operadas foram tomadas de acordo com as características do AE, o que possibilitou o desenho de um projeto único, que respondesse aos problemas específicos da organização. Apesar das fortes resistências iniciais, apurou-se a sua diminuição, para a qual foram determinantes os processos de liderança pedagógica e distribuída acionados pelo diretor e replicados pelas estruturas intermédias. Para sustentar as mudanças operadas, reconfiguraram-se papéis, estruturas e procedimentos organizativos. No seu quotidiano, o diretor dedica-se às decisões de caráter pedagógico e estratégico, no intuito de criar as condições necessárias à evolução da mudança iniciada. Às suas funções, acresceu o aumento exponencial das solicitações externas para disseminação de práticas.

Palavras-chave: gestão escolar, liderança, diretor escolar, inovação em educação, Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

ABSTRACT

This study focused on the school principal, in a context of pedagogical innovation, more particularly in a grouping of schools (AE) where the Pilot Project for Pedagogical Innovation (PPIP) was implemented. In a context of “hybrid regulation” and “school crisis”, innovation is needed for improvement, leadership promotes that innovation. The principal has a core role in these processes. The leadership he may exercise requires a comprehension of the undertaken roles and paths, for a better understanding of the courses outlined for school improvement. The purpose of this investigation was to understand the existing conditions in the organisation that enabled its change and to characterize and analyse the leadership and management processes undertaken to implement the project. From the implementation, there was an attempt to examine the challenges and the changes brought to the organization and to the principal’s daily job. This is a qualitative case study, inserted in an interpretative paradigm. The chosen data collection tools were the archival research, a semi-structured interview with the principal and a focus group interview with the intermediate leaderships. Unstructured observation and structured observation of the principal’s workday were also used. The study reveals that the changes were implemented according to the characteristics of the school, which enabled the design of a unique project that would respond to the specific problems of the organization. Despite the strong initial resistance, the study revealed its decrease. The processes of pedagogical and distributed leadership triggered by the principal and replicated by the intermediate structures were decisive. To sustain the change, organizational roles, structures and procedures were reconfigured. In his daily job, the principal takes pedagogical and strategic decisions, to create the conditions for the evolution of the initiated change. In addition to the principal’s duties, there was a huge increase in external requests for practices dissemination.

Keywords: school management, leadership, principal, innovation in education, Pilot Project for Pedagogical Innovation (PPIP).

Índice

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
Índice.....	v
Índice de Anexos	vii
Índice de Figuras.....	viii
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Quadros	viii
Índice de Caixas.....	viii
Índice de Gráficos	viii
Lista de Siglas e Acrónimos	ix
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – Contextualização.....	14
1.1. Um olhar breve sobre os modos de administração e gestão escolar em Portugal	14
1.2. Sobre a denominada ‘crise da escola’	21
1.3. A necessidade de inovar: o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica.....	27
CAPÍTULO 2 – Enquadramento teórico	33
2.1. A organização escolar: alguns traços específicos	33
2.2. O gestor escolar: como se caracteriza o seu trabalho?	37
2.3. Liderança e gestão escolar: breves considerações	43
2.4. Sobre o papel da liderança na motivação.....	56
2.5. Sobre o papel da liderança na inovação	61
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	68
3.1. Enquadramento metodológico e <i>design</i> do estudo.....	68
3.1.1. Estudo de caso	68
3.2. Eixos de análise.....	70
3.3. O contexto da ação	71
3.4. Os sujeitos participantes	74
3.5. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.....	76
3.5.1. Pesquisa arquivística	76
3.5.2. Observação participante estruturada e não estruturada.....	77
3.5.3. Inquérito por entrevista	78
3.5.3.1. Tipos de entrevistas	79
3.6. Análise de conteúdo.....	81
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	83
4.1. Processos de adesão à mudança.....	83

4.1.1. As condições favoráveis à inovação	83
4.1.1.1. A dependência de um caminho em inovação e mudança	83
4.1.1.2. A cultura de escola	87
4.1.1.3. O sólido diagnóstico	90
4.1.1.4. As parcerias externas	93
4.1.1.5. A validação externa num quadro de maior autonomia	94
4.1.2. Os desafios enfrentados e as estratégias de superação.....	94
4.1.2.1. Preparar a organização para a mudança.....	95
4.1.2.2. Contaminar num trabalho por etapas.....	95
4.1.2.3. Capacitar e criar estruturas.....	97
4.1.3. As ‘resistências’ dos atores	98
4.1.3.1. Sair da zona de conforto	98
4.1.3.2. Os exames nacionais e o receio de facilitismo.....	98
4.1.3.3. A insegurança e a angústia da ideia de ‘experiência’.....	99
4.1.4. As estratégias de superação	101
4.1.5. Os recursos materiais e tecnológicos como barreira à mudança.....	106
4.1.6. Os constrangimentos ao nível externo	108
4.1.6.1. A mobilidade de professores.....	108
4.1.6.2. O crédito horário insuficiente	110
4.1.6.3. A instabilidade das políticas educacionais	111
4.2. Os processos de liderança e gestão empreendidos pelo diretor	111
4.2.1. O quotidiano do Diretor	111
4.2.1.1. A presença no terreno para solucionar problemas e averiguar o clima escolar..	112
4.2.1.2. A fragmentação, a brevidade e a variedade das tarefas.....	113
4.2.2. Os processos de liderança/gestão empreendidos	117
4.2.2.1. Liderança <i>versus</i> gestão	117
4.2.2.2. Liderança transformacional	118
4.2.2.3. Liderança Pedagógica.....	120
4.2.2.4. Liderança Distribuída.....	122
4.2.2.5. Liderança para a justiça social.....	127
4.2.3. As percepções do Diretor	129
4.3. Os processos de liderança e gestão das lideranças intermédias	131
4.3.1. A ação das lideranças intermédias	131
4.3.1.1. Disseminar a visão pela organização.....	131
4.3.1.2. Capacitar os outros	132
4.3.1.3. Liderança distribuída e promoção de uma organização aprendente	132

4.3.1.4. Liderança pedagógica.....	133
4.3.2. As percepções das lideranças intermédias	133
4.4. As mudanças organizacionais operadas	136
4.4.1. As mudanças operadas em consonância com o contexto interno e externo.....	136
4.4.1.1. O desenho de um modelo ajustado à organização.....	136
4.4.1.2. A mudança sustentada nas exigências do mundo atual	137
4.4.1.3. A reconfiguração da organização.....	138
4.4.2. As mudanças nos papéis.....	139
4.4.2.1. As alterações no papel do Diretor.....	139
4.4.2.2. As alterações no papel das lideranças intermédias	140
4.4.3. As mudanças nas estruturas	141
4.4.4. As mudanças nos procedimentos.....	143
4.5. Sinais de melhoria na organização	144
4.5.1. No clima escolar	144
4.5.2. Nas competências dos alunos	145
CONCLUSÕES.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	159
OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	160

Índice de Anexos

Anexo 1 –Protocolo de investigação (Diretor)

Anexo 2 –Protocolo de investigação (Lideranças Intermédias)

Anexo 3 – Guião de entrevista semiestruturada ao Diretor

Anexo 4 – Guião de entrevista semiestruturada às Lideranças Intermédias

Anexo 5 – Transcrição da entrevista ao Diretor

Anexo 6 – Transcrição da entrevista às Lideranças Intermédias

Anexo 7 – Notas de Campo

Anexo 8 – Guião de observação de um dia de trabalho do Diretor

Anexo 9 – Análise de conteúdo (categorização dos dados)

Índice de Figuras

Figura 1 – Dimensões constitutivas das organizações	34
Figura 2 – Modelo performativo de aprendizagem através de rotinas	36
Figura 3 – As tarefas e as temporalidades do quotidiano do diretor	40
Figura 4 – Os papéis dos gestores	41

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização do trabalho quotidiano de um diretor/gestor	42
Tabela 2 – Comparação entre liderança e gestão	49
Tabela 3 – Taxonomia da motivação humana	58

Índice de Quadros

Quadro 1 – Processos de liderança e gestão numa organização	48
Quadro 2 – Tipos de mudanças nas organizações	63
Quadro 3 – Procedimentos a desencadear pelo líder num processo de mudança numa organização educativa	66
Quadro 4 – Eixos de análise	71
Quadro 5 – Listagem dos sujeitos entrevistados	76

Índice de Caixas

Caixa 1 – Teorias de conteúdo	59
Caixa 2 – Teorias de processo	60

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Duração das tarefas desempenhadas pelo diretor	113
Gráfico 2 – Natureza das tarefas desempenhadas pelo diretor	114
Gráfico 3 – Subcategorias das tarefas de decisão	115
Gráfico 4 – Subcategorias das tarefas administrativas	116
Gráfico 5 – Subcategorias das tarefas relacionais	116

Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Agrupamento de escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CD – Conselho Diretivo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CG – Conselho Geral

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

CT – Conselho de Turma

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

ECD – Estatuto da Carreira Docente

EE – Encarregado de Educação

EPIS – Empresários pela Inclusão Social

GA – Grupo de Acompanhamento

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NIC – Núcleo de Intervenção Comportamental

PAA – Plano Anual de Atividades

PCI – Programa Curricular Individualizado

PE – Projeto Educativo

PNSPE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PPIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

PT – Professor Tutor

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

A presente dissertação insere-se no quadro da investigação que, desde finais da década de 1980, é desenvolvida na área de especialidade de Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa), que se centra no estudo do “gestor escolar”. Nesse sentido, tomamos como tema de pesquisa o trabalho do diretor escolar e os processos de liderança que o mesmo desencadeia para enfrentar os desafios e as mudanças do seu dia-a-dia, na condução de uma organização escolar, em tempo de mudança, mais precisamente, um Agrupamento de Escolas (AE) que se encontra inserido no Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

López Yáñez (2009) confirma que muitos estudos são feitos neste campo, mas que o caminho mais comum da investigação sobre a inovação pedagógica tem vindo do mundo académico para as escolas. No sentido de contrariar esta tendência, tem-se vindo a apostar na procura da análise do conhecimento prático que as escolas constroem no decurso das suas próprias práticas inovadoras.

Os estudos existentes sobre os gestores baseiam-se muito na árdua tarefa de caracterização do seu quotidiano, qualificando-o pela brevidade, fragmentação e sendo maioritariamente marcado pela comunicação verbal (Mintzberg, 1990). Barrère (2005) metaforiza o trabalho do diretor escolar como “*um leque grande e heterogéneo de atividades quotidianas possíveis*” (p.69). Este *leque* provém do facto de o diretor se movimentar entre tarefas de natureza diferentes (as administrativas, as relacionais, as de decisão) (vd. Mintzberg, 1990), ao mesmo tempo que as articula com temporalidades distintas: a do ano escolar, a da urgência e a do projeto (Barrère, 2005).

Nas últimas décadas, estes estudos sobre o trabalho do diretor têm vindo a destacar a importância da liderança na mudança, no desenvolvimento e na melhoria das organizações escolares (Silva & Lima, 2011). Bolívar, López e Murillo (2013) consideram que a liderança é um elemento-chave para gerar melhoria na escola, criando condições institucionais que tornem as organizações escolares mais eficazes, referem três dimensões atuais da investigação sobre esta temática: a liderança pedagógica, a liderança distributiva e a liderança para a justiça social. Tais dimensões serão importantes na condução do presente estudo. Para os autores, a compreensão da liderança afasta-se da visão de um diretor como único agente do poder, criando condições para que os professores possam melhorar as suas práticas e assegurando uma educação inclusiva e equita-

tiva. Também para Leithwood, Harris e Hopkins (2008), a liderança escolar adquire um papel fundamental uma vez que se situa imediatamente a seguir ao ensino em sala de aula, quanto à sua influência na aprendizagem dos alunos, o que é partilhado por diversos autores (Barber, Whelan & Clark, 2012; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kington, 2009; Fullan, 2003; Rojas & Gaspar, 2006).

Enquanto docente da escola pública portuguesa, tenho vindo a dar-me conta da distância e do desalinhamento que cada vez é mais notório e existente entre o que se ensina/a metodologia utilizada e o que os alunos querem aprender e como querem aprender. Nas escolas pressente-se a necessidade de mudança, que permita ir ao encontro de uma geração marcada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e pelo aparecimento de novos empregos que exigem competências diferentes das que são desenvolvidas na escola tida como “tradicional”. Nas últimas décadas, a denominada “crise da escola” tem, na verdade, sido potenciada por várias transformações trazidas pelas TIC, mas também, por questões quanto a um modelo escolar inadaptado ao atual público da educação (Magalhães, 2015).

Neste contexto, considerámos pertinente conhecer e analisar como atua o diretor escolar no contexto destas experiências e projetos, que têm em vista mudar as práticas de ensino e de organização escolar.

O PPIP¹ veio possibilitar encetar mudanças na gestão das escolas em Portugal. Denomina-se de “piloto”, por ter sido desenvolvido num reduzido número de escolas do país convidadas pelo Ministério da Educação (ME), através da Direção-Geral da Educação (DGE), a título de “experiência pedagógica”, por um período de três anos letivos, com vista ao seu posterior alargamento a outras organizações escolares. Tendo-se iniciado no ano letivo 2016/2017, envolveu seis (6) escolas que foram convidadas a implementar medidas e estratégias nos domínios da diversificação e gestão curricular, articulação curricular, inovação pedagógica, organização e funcionamento interno, relacionamento com a comunidade para promover a qualidade das aprendizagens e permitir a efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar.

A gestão escolar e os processos de liderança do diretor são determinantes se pretender implementar e institucionalizar a mudança. A literatura evidencia ambos – gestão e a liderança – como sistemas de ação distintos, nas organizações, que se complementam. Assim, se a gestão está associada à criação de ordem e consistência (Kotter, 1990,

¹ <http://www.dge.mec.pt/ppip>

p.6), já a liderança tem a ver com o saber lidar com a mudança, estando fortemente ligada à inovação em educação e à melhoria da aprendizagem dos alunos (Jacobson, 2011; Kotter, 1990; Leithwood & Mascal, 2008). Compreender como o diretor escolar atua e que processos de liderança enceta para implementar e institucionalizar a mudança planeada, é uma temática ainda pouco explorada na literatura (Sherer & Spillane, 2011). Nesta pesquisa, propomo-nos fazê-lo a partir do contexto de ação de um diretor. Assim, o objeto empírico desta dissertação decorre do conhecimento que tenho do trabalho realizado pelo diretor do agrupamento A, no domínio da inovação e da melhoria, razão pela qual o selecionei como caso a estudar.

A problemática em questão inscreve-se na evolução dos modos de regulação, nas últimas décadas, em Portugal. Historicamente, o sistema educativo português caracteriza-se por uma forte tradição de centralização no Estado. Uma das questões que surge, face a esta centralidade de poderes, é a da autonomia das organizações e atores escolares preconizada no decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, no qual se concede “maior autonomia” às escolas, no sentido de favorecimento da constituição de “lideranças fortes”, em concomitância com o reforço da participação das famílias e comunidades, na direção estratégica da escola, e reforçando-se os procedimentos de avaliação externa, o que aumenta a prestação de contas: “A maior autonomia deve corresponder maior responsabilidade” (p.2342). Neste normativo, cria-se a figura do diretor (órgão unipessoal) e reforça-se o seu papel, criando-se uma situação de “regulação híbrida” (Barroso, 2011), que leva o autor a caracterizar o Estado como tendo duas caras: “mãos de ferro em luvas de veludo” (p.14).

São, no entanto, estas novas prescrições institucionais que impelem os diretores a tornarem-se “líderes pedagógicos”, responsáveis pela coordenação da atividade educativa, nas suas escolas, e pela condução das reformas escolares através da mobilização das suas equipas (Bergeron, Massé & Rathé, 2005; Brassard. et al. 2004; Corriveau, 2004, in Cattonar, 2006). Segundo Barroso e Carvalho (2009) citando Barroso (2005a), “trata-se de um desafio difícil que exige o exercício de uma liderança transformadora, distributiva e pedagógica que mobilize os membros da organização escolar para melhorar os processos e resultados da aprendizagem dos alunos” (p. 130). “A inovação não se prescreve, nem se impõe, antes supõe um *ethos comunitário* baseado nos valores do compromisso e da implicação, da confiança e da iniciativa” (Deakin, 2008, in Silva & Silva, 2017, p.113). Para estes autores, citando Coronel (2002), liderar em contexto de inova-

ção implica “*saber articular tanto as iniciativas como as resistências, equilíbrio e tensão, consensos e conflitos*” (p.116).

É, neste contexto, de *hibridez regulamentar* e de *crise da escola* que surge a necessidade de inovar na educação. Esta inovação, que decorre da autoridade formal da organização escolar (o seu diretor) através de processos de liderança, não se efetua de forma simples, nem pacífica. No seu papel de líder, o gestor opera na complexidade das relações humanas, da cultura e do clima organizacional, mobilizando toda a organização. Perante tal complexidade, colocam-se várias questões: Que condições existiam na organização que potenciaram a adesão à mudança? Como se caracterizam os processos de gestão e liderança acionados na condução de um projeto inovador? Que mudanças e desafios daí advêm para o quotidiano do diretor e para a organização? Estas interrogações são as que norteiam este estudo, pois só compreendendo os trajetos empreendidos, em contexto, será possível compreender melhor como se traçam os caminhos da melhoria.

Para além desta Introdução, a dissertação é composta por quatro partes. Na primeira parte, procede-se à contextualização do enquadramento no qual surge o PPIP, nomeadamente, numa breve descrição da evolução dos modos de administração e regulação escolar em Portugal e do contexto de “crise da escola” que se vive no campo educacional, nas últimas décadas. A segunda parte consiste na mobilização dos conceitos teóricos que sustentam o nosso estudo, mais especificamente, conceitos que permitem a caracterização da organização escolar e do quotidiano do diretor, a explicitação e distinção dos conceitos de liderança e gestão escolar e o papel da liderança na motivação e na inovação. A terceira parte consiste na apresentação da metodologia de investigação adotada, procedendo-se ao enquadramento metodológico e à caracterização do *design* de estudo escolhidos, do contexto da ação, dos sujeitos participantes e, por último, são apresentados os instrumentos de recolha e tratamento de dados privilegiados. Na quarta parte, são apresentados e discutidos os dados obtidos, mobilizando o quadro teórico anteriormente referido e os eixos de análise estabelecidos.

A dissertação encerra com as conclusões decorrentes do estudo efetuado, a que se segue a lista final de referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1 – Contextualização

1.1. Um olhar breve sobre os modos de administração e gestão escolar em Portugal

Como refere Barroso (2003), em Portugal, a “mudança do regime político em abril de 1974 e pelas consequências que o restabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social” (p.65) marcaram a evolução do sistema educativo. De facto, a maioria dos investigadores atribui ao período pós-ditatorial o princípio de várias reformas e tentativas de modernização do sistema educativo. Dá-se, então, a massificação da escolarização, e para além da escola portuguesa passar a integrar-se nos princípios gerais do direito universal à educação, passou igualmente a consistir numa oportunidade real para todos, no quadro de uma preparação para a cidadania, de provisão de aprendizagem para a vida e desenvolvimento social. Em suma, a escolarização deveria consistir numa preparação dos portugueses para as necessidades do século XXI (Amaro, 2000).

Com efeito, durante o regime ditatorial vigente até à Revolução de 1974, o Estado era um “Estado-Educador”, incumbido do papel da Educação Nacional, exercendo um forte controlo social (Formosinho & Machado, 2013). Citando Formosinho (1987), os autores referem que neste período se desenvolveu uma “educação para a passividade”. Após a abolição do regime, o centralismo mantém-se, mas desta vez como estratégia de desenvolvimento económico e cultural da sociedade (Formosinho & Machado, 2013). Ainda durante o regime ditatorial, apesar de não ter aberto espaços de participação aos professores e alunos, devido aos constrangimentos políticos da época, a Reforma Veiga Simão (Lei nº5/73, 25 de julho) teve o mérito de tentar uma “democratização do ensino”, com o alargamento da escolaridade obrigatória e a expansão quantitativa dos estabelecimentos de ensino (íbid, 2013).

O período compreendido entre 1974 e 2002 é descrito, por Barroso (2003), como compreendendo a evolução dos modos de regulação da educação em função de quatro grandes ciclos temporais: revolução, normalização, reforma e descontentamento. O período de *revolução* abrange o espaço de tempo entre o golpe militar de 1974 e estende-se até ao ano de 1976. Caracterizado por uma forte participação e mobilização cívica e social que marcaram todos os setores da sociedade e, particularmente, o campo da educação, dá-se, nesta altura, a tomada de posse do 1º Governo Constitucional, e ence-

tam-se mudanças que romperam com as ideologias fascistas. No entanto, este período tanto pode ser considerado de forma positiva, pelas “*conquistas revolucionárias*” conseguidas, como de forma negativa ou até catastrófica, pela “*ingovernabilidade*” que o descentralismo e o forte movimento social provocaram (Barroso, 2003). Embora de curta duração, este momento permitiu cortes radicais de algumas escolas com o ME, que vivenciaram importantes momentos de “*autogestão escolar*” e de verdadeira autonomia que se vieram a refletir nos referenciais legais seguintes (Afonso, 2010).

O período da *normalização* inicia-se em 1976 e estende-se até 1986 (Barroso, 2003). Com a publicação do Decreto-Lei nº769-A/76, de 23 de outubro, é estabelecida a “*gestão democrática das escolas*”, generalizando-se as ideologias de participação democrática vivenciadas anteriormente, traduzidas na eleição, pelos professores, de um órgão colegial de gestão denominado por Conselho Diretivo (CD) (Afonso, 2010). A partir deste momento, são garantidas às escolas a definição de estruturas coletivas de decisão que se refletem em três órgãos de gestão: o CD, o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo. Estes órgãos – todos colegiais – incluem, no caso do CD e CP, a participação de outros intervenientes, como é o caso do pessoal não docente e dos alunos, no caso do Ensino Secundário (Ventura, Castanheira & Costa, 2006). Os membros do CD são eleitos pelos seus pares e o único requisito para se ser elegível para presidente ou vice-presidente é ser-se professor profissionalizado (ibid). No entanto, este viria a ser “*um modelo esvaziado de poderes de direção*” (Afonso, 2010, p.16), uma vez que as funções do CD eram sobretudo de cariz administrativo, representatividade, obediência e cooperação com o ME (Ventura et al., 2006).

É, também, neste período de *normalização*, que é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei nº46/86, de 14 de outubro), na qual se defende uma maior autonomia das escolas, a descentralização das decisões e procedimentos e um maior envolvimento da comunidade educativa (ibid). A LBSE trouxe inovação, no sentido em que há uma tentativa de diversificação dos poderes e dos agentes responsáveis, passando-se de “*um modelo centralizado concentrado para um modelo descentralizado desconcentrado*” (Formosinho & Machado, 2004, p.7) através da criação de departamentos regionais de educação. No entender destes autores, citando Formosinho (1989a), a LBSE faz emergir a escola como “*comunidade educativa*” e não como “*serviço local do Estado*”, através do ressurgimento da ligação escola-território, que havia sido subestimada em prol da universalização e uniformização do ensino (Formosinho & Machado,

2004). Embora tímidas, estas foram as primeiras práticas que abalaram o centralismo do Estado (Roldão, 2003), sendo consideradas pouco reveladoras da verdadeira descentralização dos poderes e de uma real atribuição de autonomia, segundo Formosinho e Machado (2004), que referem o seguinte:

Na verdade, a estrutura do Ministério compreende os serviços centrais, os serviços regionais e os estabelecimentos de ensino, sendo o Director Regional de Educação um inferior hierárquico em relação aos Serviços Centrais, dos quais depende, embora superior hierárquico em relação aos diversos serviços locais que coordena. Estamos, assim, perante um processo de desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da actividade de administração pública dentro do molde centralizado. De facto, só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direcção do Estado, autónomos administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais. (p.9)

No entender dos autores, a descentralização traz grandes vantagens políticas pela maior aproximação entre o local e o poder de decisão, uma vez que os órgãos locais tomam as decisões de acordo com os seus problemas e baseiam-se nas vozes dos cidadãos, a um nível local, enquanto ao Estado apenas competiria a fiscalização da legalidade das medidas tomadas (Formosinho, 1986, in Formosinho & Machado, 2013). É, também, no final do período da *normalização*, que Portugal integra a, então, denominada Comunidade Europeia, o que influenciará fortemente as políticas educativas posteriores.

Inicia-se, assim, segundo Barroso (2003) o período correspondente ao da *reforma* que se prolongará até aos finais do século XX. O autor divide este ciclo em dois grandes períodos: o primeiro (1987-1991), que caracteriza como um período em que se deposita a solução dos problemas da educação na reforma global, a qual foi concebida segundo um modelo normativo-dedutivo (*top-down*), através de um reforço dos dispositivos de planeamento, que se legitimava pela plena integração de Portugal na Comunidade Europeia. Este primeiro período reformista ficou marcado por medidas como a contenção do acesso ao ensino superior; criação de escolas profissionais; incentivo ao aparecimento de escolas privadas e reforço de dispositivos de avaliação. O segundo período (1996-2000), que é marcado pela tentativa de implementação do ‘Pacto Educacional para o Futuro’, que consistia num conjunto de princípios, objetivos estratégicos e compromissos que visavam “*pacificar a educação*” e assegurar “*um acordo sobre os grandes rumos da política educativa*” (Teodoro, 1996, in Barroso, 2003, p.71). Este acordo não chegou a firmar-se, no entanto, tomaram-se várias medidas com o intuito de melhorar a

qualidade e a igualdade de oportunidades, tais como, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); medidas de pedagogia compensatória; impulso à educação pré-escolar; generalização da avaliação aferida; avaliação das escolas e implementação de Internet nas escolas.

É de referir que estas reformas tiveram forte apoio financeiro da Comunidade Europeia através do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRO-DEP), cujo objetivo era “*preparar o sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes do processo de integração europeia*” (Barroso, 2003, p.72), através da generalização do acesso à educação; da modernização das infraestruturas e da melhoria da qualidade da ação educativa, assim como do reforço da formação contínua de professores através do programa Foco (ibid).

O ciclo denominado por Barroso (2003) de *reforma* ficou, ainda, marcado pelas alterações dos referenciais legislativos referentes aos modelos de administração escolares (Ventura et al., 2006). Uma primeira tentativa foi feita em 1991, através do Decreto-Lei nº172/91, de 5 de maio, no qual se preconizava um órgão de gestão unipessoal: o Diretor Executivo. Este Diretor era recrutado pelo Conselho de Escola, o qual consistia no principal órgão de gestão da escola, constituído por professores (cinquenta por cento), pessoal não docente, alunos, encarregados de educação (EE) e outros membros da comunidade educativa. Esta legislação rompia totalmente com as conquistas efetuadas em 1974, pelo que não passou da experimentação em 50 escolas (Ventura et al., 2006).

Segundo Roldão (2003), este é um dos problemas das medidas educacionais, em Portugal: a existência de um paradoxo que resulta da coexistência de um discurso de mudança e de um sistema praticamente inalterado, ou seja, um centralismo da organização da escola e do currículo que convive com a proliferação de iniciativas e projetos inovadores, que acabam por não ter efeitos fundamentais nas rotinas e nas mudanças do sistema. Existe uma falta de identificação de estratégias que permitam a transferência de inovações isoladas para um panorama mais ampliado (Roldão, 2003, p. 90).

Em 1998, com a publicação do Decreto-lei nº115-A/98, de 4 de maio, e a alteração introduzida pela Lei nº24/99, de 22 de abril, que possibilita a existência de um Conselho Executivo (órgão colegial) ou de um Diretor (órgão unipessoal), eleito pela Assembleia de Escola, a comunidade educativa entra na escola. De facto, a Assembleia de Escola constitui-se como um órgão colegial de topo da organização escolar e que é composto por pessoal docente (não mais de cinquenta por cento), pessoal não docente,

EE, alunos e representantes da autarquia local, podendo ainda ter representantes de atividades de carácter cultural, artística, científica, ambiental e económica com relevo para a implementação do Projeto Educativo (PE) da escola. A constituição desta assembleia pretendia garantir:

(...) os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere. (Ventura et al., 2006, p.131)

Segundo os autores, o carácter opcional entre a escolha de um Diretor ou de um Conselho Executivo deu origem a que a maioria das escolas optasse pela gestão colegial.

O início do século XXI, denominado de *Descontentamento*, foi “*marcado fundamentalmente pela manifestação de um claro descontentamento quanto à situação em que se encontra a educação em Portugal*” (Barroso, 2003, p.72). O autor acrescenta que se vive a passagem de uma “*crise de problemas*” para uma “*crise de soluções*” dando-se “*a queda do mito da reforma*”. As corridas frenéticas às reformas do sistema educativo deram lugar à frustração e a um discurso político que prioriza a qualidade em detrimento da quantidade, pois apesar das taxas do número de alunos, professores e escolas serem elevadas, a verdade é que os seus resultados são pouco animadores (ibid).

Analisando as políticas educativas no período compreendido entre 1994 e 2014, Barroso (2016) caracteriza-o como um período de *volatilismo das soluções e imobilismo dos problemas* (p.6), referindo-se aos últimos vinte anos como um período rico em transformações, apesar de se manterem os mesmos questionamentos e os mesmos problemas de antigamente. As transformações de que fala o autor devem-se sobretudo à sucessão de ministros e da vontade em firmarem as suas ideologias. A este propósito, Santos (2005) afirma que estes ciclos de reformas sucessivas são “*frequentemente contraditórios e ilustrativos dos governos e da alternância dos partidos.*” (p.113).

É decorrente desta situação, de descrédito nas reformas governamentais, identificada por Barroso (2013), que “*Os resultados alcançados ficam sistematicamente aquém das expectativas e a confiança na capacidade dos poderes públicos resolverem os seus problemas vem-se reduzindo de maneira notória*” (p.16), tendo-se passado a adotar medidas de reforço de maior autonomia e atribuição de maior capacidade de decisão às escolas, como é o caso da flexibilização curricular que, tendo o seu início em 1997 (Barroso, 2016), é reforçada na atualidade com a publicação do Decreto-lei nº55/2018,

de 6 de julho, no qual se atribui 25% de autonomia às escolas para flexibilizarem o seu currículo, em anos iniciais de ciclo. Neste documento, é visível a dotação de maior autonomia às escolas e realçada a sua importância na resposta que pode dar à comunidade a que atende:

Sabendo-se que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores. (DL n.º55/2018, de 6 de julho, p.2929)

Também a promulgação do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, vai nesse sentido, uma vez que se constitui “(...) como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas (...)” (p.15 484). A importância deste documento reflete-se no papel atribuído às escolas e no facto de cada uma poder gerir livremente o currículo (Kovacs & Tinoca, 2017).

Paralelamente às medidas que intentam o reforço da autonomia, também se iniciam tentativas de descentralização através da atribuição de competências às autarquias, no domínio da educação, inicialmente previsto com o programa ‘Aproximar’ e atualmente com a promulgação do Decreto-Lei n.º21/2019, de 30 de janeiro, o qual concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. No seu preâmbulo, o Estado assume o carácter modernizador, através da transformação do modelo de funcionamento, condição que considera essencial “*para o desenvolvimento socioeconómico do país e para a satisfação, com eficiência e qualidade acrescidas, das necessidades das populações*” (DL n.º21/2019, de 30 de janeiro, p.674). Esta concretização da transferência de competências para as autarquias, no domínio da educação, advém de uma parceria que é já de mais de três décadas e que se tem revelado frutuosa no que respeita ao “*cumprimento da garantia constitucional do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*” (ibid).

Barroso (2016) inscreve estas iniciativas no quadro da “Nova gestão pública”, que passa pela adoção de medidas de:

(...) desconcentração e de descentralização administrativa, a introdução de novos modos de regulação de tipo pós-burocrático, o reforço de uma retórica de modernização e de uma lógica de privatização do ensino público. Neste novo contexto é dada uma maior atenção e visibilidade, na retórica política, ao “local” que passa a ser visto, sobretudo, como lugar de inovação e de mobilização. (p.14)

Medidas como a constituição dos agrupamentos de escolas, a criação de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) e os contratos de autonomia celebrados entre o ME e as escolas sinalizam uma maior autonomia pelas escolas na tomada de decisões estratégicas, adequadas aos contextos em que se localizam.

No caso da gestão das escolas, o discurso é também de reforço da autonomia e da centralidade do diretor (Barroso, 2016). Em 2008, surge o Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste, são atribuídas as funções da gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas a um órgão unipessoal, encabeçado pela figura do diretor. Apesar de este poder ser “*coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos*”, a verdade é que nele recai a grande responsabilidade pela “*prestação de serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição*” (DL nº75/2008, de 22 de abril, p.2342).

Em termos legislativos, as competências que se atribuem à função de diretor passam pela articulação com o Conselho Geral (CG) – órgão colegial de direção, que aprova as regras fundamentais da escola, as decisões estratégicas e de planeamento e o acompanhamento da sua concretização –; definição do regime de funcionamento do Agrupamento; gestão dos recursos financeiros, elaborando o Projeto de Orçamento do Agrupamento; gestão de todas as atividades inerentes à contratação, gestão e avaliação dos recursos humanos; designação de cargos de liderança intermédia; gestão de espaços, instalações e equipamentos, bem como outros recursos educativos; estabelecimento de parcerias e protocolos; exercício de poder hierárquico em relação aos recursos humanos que gere, assim como, poder disciplinar em relação aos alunos; representação da escola e exercício de outras competências que lhe forem delegadas pela administração educacional e pela Câmara Municipal. Este modelo “*reforça a participação das famílias e comunidades na direção estratégica do estabelecimento*”, assim como, “*favorece a afirmação de boas lideranças e lideranças eficazes*” através da dotação de “*autoridade necessária*” ao Diretor que lhe permitirá “*desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa*” (Decreto Lei nº75/2008, p.2342).

Ao mesmo tempo que se atribui maior autonomia e se destaca a importância do cargo de diretor, reforçam-se também os mecanismos de avaliação, sendo que esta é uma das atividades com maior desenvolvimento neste último período (Barroso, 2016). O autor refere que estes são desencadeados e reforçados a vários níveis: a nível de escola (avaliação interna e externa); a nível das aprendizagens (provas de aferição, exames, provas finais, publicitação de rankings, etc.) e a nível do desempenho dos professores e dos diretores. Para Silva (2010), a prestação de contas, reforçada pelos vários mecanismos de avaliação, também se concretiza “*ao nível do CG, onde têm assento os diversos representantes de corpos, grupos e interesses, e a quem incumbe a nomeação do Diretor (...)*” (p.6).

Nos últimos tempos, “*(...) estamos perante a emergência de novos modos de regulação com o surgimento do “estado avaliador” que substitui o controlo a priori através das normas, por um controlo a posteriori através dos resultados*” (Barroso & Carvalho, 2009, p.128). Os atuais modos de regulação da educação, em Portugal, caracterizam-se por uma complexa hibridez, dada a coexistência do modelo burocrático e do modelo pós-burocrático. No que concerne o primeiro, este baseia-se num governo “*regulador e regulamentador que exerce a sua ação com “mãos de ferro”, procurando assegurar, pelo centralismo e pela hierarquização dos processos de decisão e de execução, a obediência a normas universais*” (Barroso, 2011, p.14). O segundo caracteriza-se pelo “*apelo à negociação e à participação dos diferentes atores, no quadro de uma regulação policentrada em que o controlo já não se faz pela obediência a normas e regulamentos, mas pela obtenção de determinados resultados*” (ibid). O mesmo autor remata dizendo que a “*complexidade da gestão escolar é agravada pelos efeitos contraditórios desta dupla modalidade de regulação*” (ibid, p.15).

1.2. Sobre a denominada ‘crise da escola’

O século XIX foi marcado pela “*criação, estruturação e regulamentação dos sistemas educativos da maioria dos países ocidentais*”. A viragem para o século XX “*marcou a sua consagração, expansão e o seu declínio*” (Barroso, 2001, p.63). Este declínio, vulgarmente denominado por *crise da escola*, vive-se até à atualidade e marca os discursos e a literatura no campo educacional (Coombs, 1968; Barroso G., 2008; Barroso J. 2008; Lopes M., 2015; Lopes M.C., 2015; Nóvoa, 2002; Palhares, 2008; Souza, 2002). A “*crise mundial da educação*” foi anunciada através de um relatório

apresentado por Philip Coombs na Conferência de Williamsburg (Virgínia, EUA, 1967) e na sua obra *The world educational crisis* (1968), na qual o autor aponta a disparidade entre os sistemas educativos e o contexto que as envolve, como causa da “crise” que se vive na educação. Neste sentido, o autor refere que, desde 1945, todos os países têm vindo a sofrer grandes alterações causadas por revoluções no domínio da ciência, tecnologia, economia, política, demografia, nas estruturas sociais, assim como, nos sistemas educativos. No entanto, estes últimos não acompanharam o ritmo das mudanças produzidas nos outros campos e criou-se uma grande disparidade entre eles. O autor inventaria quatro causas que originaram este fosso entre a escola e o contexto que a envolve: (1) o aumento das aspirações populacionais à educação; (2) a grande falta de recursos; (3) a inércia dos sistemas educativos e (4) a inércia da própria sociedade, a qual ainda apegada a atitudes e tradições, não soube otimizar a educação recebida.

Curiosamente, esta *crise mundial da educação* que tem vindo a ser alvo de crítica e discussão, desde os finais dos anos sessenta do século passado, coincidia com a altura das maiores taxas de escolarização até então registadas (Palhares, 2008). Este paradoxo é confirmado por João Barroso (2008), quando afirma que “*nunca tantos deixaram de acreditar na escola, nunca tantos a desejaram e a procuraram, nunca tantos a criticaram e nunca, como hoje foram tão grandes as dúvidas sobre o sentido da sua mudança*” (p. 164). Nesta afirmação, reforça-se a ideia de que a escola é uma fonte crucial de saber, ao mesmo tempo que se evidencia a sua necessidade de mudança (Lopes M., 2015) por não conseguir dar resposta às necessidades da sociedade contemporânea. Neste sentido, “*é preciso mudar a escola para que a escola continue a impor-se como o modelo de referência para a educação das crianças e jovens*” (Barroso, J., 2008, p.164) e essa mudança não pode passar mais pelo aumento da quantidade, mas sim pela garantia da qualidade conforme dita Nóvoa (2002): “*O nosso drama nunca foi “educação a mais”, mas sim “educação a menos”; nunca foi um “excesso de presenças” na escola, mas antes uma certa indiferença e desinteresse*” (p.2).

O sentimento de indiferença e desinteresse referido pelo autor explica-se pelas mudanças a nível económico, social e político que têm vindo a marcar a sociedade desde os finais do século XX, afetando a relação dos jovens quer com a escola, quer com o mundo do trabalho, uma relação que passou a pautar-se pela imprevisibilidade e pela incerteza (Canário, 2008). No entanto, nem sempre foi assim. No período posterior à segunda Guerra Mundial, assiste-se a uma “*corrida à escola*”, numa sociedade caracte-

rizada pela “*ilusão do progresso*” e pela abundância, a escola democratiza-se, passando a estar acessível a todos, marcando a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas (ibid, 2008). Este período é caracterizado pelo autor como um “*tempo de promessas*” em que se vive um período de euforia relativamente à escola, a qual assegura e garante o cumprimento de três grandes promessas: o desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade. O Estado-Educador assume o seu papel e entende o elevado nível de qualificação da população como sinónimo de desenvolvimento futuro, pelo que se encarrega de garantir que todos a ele tenham acesso. No entanto, o modelo educativo de massas segue a organização do modelo industrial, ou seja, rege-se pelos princípios de produção económica da época: a produção em massa, a economia de massa e os ganhos de produtividade (Canário, 2008).

Assim sendo, a escola democratizada caracteriza-se pela homogeneidade: “*ensinar a muitos como se fossem um só*” (Barroso J., 2008, p. 175), providenciando ensino para muitos, mas nem sempre garantindo a sua qualidade. Apesar de massificada, a escola continua apegada à sua tradição seletiva e meritocrática (Barroso G., 2008), sendo que a seleção que era anteriormente realizada no seu acesso, passa agora a ser feita no seu interior. Neste sentido, pode dizer-se que a escola não democratiza, antes acentua e amplifica as desigualdades sociais (Canário, 2008). A forma escolar não é compatível com a diversidade do público que passou a frequentá-la, não tem capacidade para ter em conta os seus interesses e motivações, sendo que o autor classifica a missão que lhe é confiada de “impossível” (ibid, 2008). Esta situação de “exclusão relativa”, como é denominada por Canário (2008), também é posta em evidência por Barroso e Carvalho (2009):

A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos. Verifica-se, assim, um claro desfasamento entre a “procura” e a “oferta” escolares resultantes da manutenção, nas actuais circunstâncias, de uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos, previamente seleccionados (...). (p.130)

Num mundo cada vez mais marcado por ritmos e velocidades de transformação acelerados, as novas gerações têm acesso privilegiado a muita informação e tendem a desvalorizar ou desprestigiar os conhecimentos ministrados nas escolas, em detrimento dos conhecimentos originários de outros espaços formativos mais informais. Os currícu-

los e saberes ensinados na escola adquirem um caráter obsoleto, deixando de ir ao encontro das motivações e expectativas dos alunos (Barroso G., 2008).

Associados a estes fatores internos da “crise da escola”, também estão fatores externos como a globalização e a mundialização que, cada vez mais, põem em destaque o fim do Estado Nacional e o Estado de Providência (Canário, 2008). A educação e o mundo do trabalho estão cada vez mais sujeitos às regras e tendências transnacionais, tendo provocado grandes mutações na sociedade, em geral, mas particularmente no mundo do trabalho que se tornou marcado pela incerteza, imprevisibilidade e pelo aumento do desemprego. Assim sendo, a escola que prometia ascendência social e desenvolvimento, não consegue cumprir o prometido, dando origem a uma crescente desvalorização e banalização dos diplomas que deixam de ser garantia de sucesso. Deixa de existir, pois, *“uma relação de linearidade entre oportunidades educacionais e oportunidades sociais; também não existe essa linearidade entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente”* (ibid, 2008, p.75).

Como consequência desta conjectura, a descrença dos alunos na escola tem vindo a manifestar-se através do aumento da violência escolar, indisciplina, absentismo, abandono e níveis de literacia baixos, mesmo após a frequência de vários anos de escola (Canário, 2008). Esta situação afeta o quotidiano das escolas e das salas de aula, levando ao mal-estar tanto dos alunos, como ao dos professores, cuja situação profissional também tem vindo a sofrer reconfigurações. A este propósito, Barroso e Carvalho (2009) escrevem:

Há uma crise de confiança no valor, no sentido e na qualidade da educação que se repercute naturalmente sobre os professores e o seu trabalho. Os professores estão mais expostos e facilmente se transformam no “bode expiatório” de todos os males que afligem a escola e a educação das crianças e dos jovens. A pressão para mudar de métodos, de práticas, de papéis, é grande. O apelo à sua dedicação, motivação, entusiasmo é permanente. A intensidade do trabalho é cada vez maior e as condições mais difíceis. (p.129)

Também Nóvoa (2002) alude as reconfigurações na profissão docente como necessárias para a mudança da escola, nomeadamente, à mudança relacional e pedagógica com os alunos. Citando Labaree (2000, p.233), o autor refere que *“o bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os seus alunos aprendam sem a sua ajuda”* (Nóvoa, 2002, p.24). Esta reconfiguração rompe com a tradição escolar em

que o professor é o único detentor e transmissor do saber, neste caso o autor propõe que esta relação contemple uma “*nova palavra*”, *a do educando*” (ibid).

Atualmente, deposita-se na escola uma panóplia de encargos e expectativas irrealistas. João Barroso (2008) chega mesmo a interrogar-se se ao estarmos a exigir de mais à escola não estaremos a fazer com que nada seja feito. A este propósito, o autor cita Dubet e Duru Ballat (2000, p. 196), que perfilham a mesma ideia:

A escola deve assegurar a igualdade e a excelência, deve preparar para o emprego e oferecer uma cultura geral, deve socializar os alunos e reconhecê-los como indivíduos. É preciso uma boa dose de ingenuidade para julgar que todos estes objetivos são compatíveis. (p.166)

Neste contexto, os problemas da escola podem ser resumidos de três formas: quanto à sua configuração histórica e obsoleta; quanto ao défice de sentido para os que nela trabalham; quanto ao défice de legitimidade social (Canário, 2008, p.79). Segundo Barroso (2001), existem duas componentes da escola que se têm mantido invariáveis e que contribuem para o seu mal-estar, ineficácia e injustiça: a manutenção da forma escolar da educação e da ordem burocrática da organização. Já em 2001, defendia a introdução de dispositivos pedagógicos que trouxessem alterações profundas na organização e no funcionamento da escola. Para que tais alterações ocorram pugna-se pela alteração do trabalho da gestão escolar, pois só dessa forma será possível gerir “*a heterogeneidade dos alunos preservando, ao mesmo tempo, os princípios comuns à universalização do ensino público*” (Barroso & Carvalho, 2009, p.131).

Face a estes dados desencorajadores, no final da década de sessenta, surgiram várias vozes críticas e até propondo alternativas aos sistemas formais de ensino, como é o caso da *educação não-formal* defendida por Coombs (1968) e da *desformalização* da instituição escolar sustentada por Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovski, Rahnema & Ward (1973) (Palhares, 2008). O primeiro modelo consistia na aposta em atividades não-escolares de educação e formação como complemento ao ensino escolar formal; o segundo defendia a disseminação da instituição escolar por outros contextos de aprendizagem (ibid, 2008). Outras propostas mais radicais foram feitas por autores como Illich (1971) e Reimer (1971), para os quais a solução passava pela *desescolarização* e pelo *fim da escola*, propondo uma radical rutura com os poderes instituídos à escola (vd. Barroso, 2008).

Ao contrário de alguns investigadores na área, Barroso J. (2008) afirma que apesar de se manterem os problemas há já algumas décadas, a verdade é que vários esforços

têm vindo a ser feitos no sentido de melhorar e mudar a escola. Porém, considera que estas reformas não têm tido um verdadeiro impacto porque o “núcleo duro” do funcionamento quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico nas salas de aula se mantêm. Alguns exemplos dessas reformas são as alterações arquiteturais para promoção do trabalho colaborativo; a introdução do regime de fases no ensino primário; o estabelecimento de um sistema de avaliação baseado na continuidade; a criação de áreas transdisciplinares e de fomentação do trabalho de projeto; a gestão flexível do currículo e da duração das aulas e a introdução de medidas individualizadas de ensino como é o caso do apoio ao estudo (Barroso & Carvalho, 2009). Segundo os autores, apesar de não terem obtido o efeito desejado, o seu objetivo era sobretudo a promoção da equidade, da eficácia do sistema escolar e a alteração da forma escolar. Estas reformas uniformes, ditadas de cima para baixo, através do cumprimento de normas e regulamentos, têm dado lugar, ultimamente, a outras reformas de *geometria variável*, de que são exemplo o reforço da autonomia das escolas, o ensino por competências, a prestação de contas pelos resultados, a avaliação interna e externa, a livre escolha, a promoção da criação de comunidades de aprendizagem (Barroso, J., 2008; Barroso & Carvalho, 2009). É na participação efetiva da comunidade envolvente e na mobilização dos professores, que os autores apostam para que os gestores escolares possam deter autonomia suficiente e mudar as estruturas organizacionais e pedagógicas da escola, pois “*Não há mudanças na escola sem mudanças nos professores, nas suas culturas e nas suas práticas profissionais*” (Barroso, J., 2008, p.179).

No sentido de ajudar a escola a sair desta *crise*, Canário (2008) pressupõe que se deve agir segundo três planos distintos:

- (1) **Pensar a escola a partir do não-escolar** – a escola deve aproveitar e trazer para o seu interior as aprendizagens informais adquiridas pelos alunos na sociedade que os rodeia, de forma a torná-las mais significativas;
- (2) **Desalienar o trabalho escolar** – a escola deve centrar a aprendizagem no aluno, não o limitar à repetição de informação, mas sim implicá-lo na produção do seu saber, estimulando o gosto pelo ato intelectual de aprender;
- (3) **Pensar na escola a partir de um projeto de sociedade** – baseá-la nos valores coletivos para a construção de uma sociedade assente nos princípios da democracia, justiça e tolerância. (p.80)

Para muitos, a escola estava condenada a morrer, mas tal como concluiu João Barroso (2008), no âmbito da conferência *A escola face aos novos desafios* em 2007: “*Ela está bem viva!*” (p.163). E, apesar do imperativo inegável da sua mudança para enfren-

tar as necessidades impostas pela contemporaneidade, continua a acreditar-se e a confiar-se nas potencialidades que desenvolve tanto a nível individual como coletivo. Este caminho já começou a ser trilhado, tal como referia o autor há já uma década atrás, depositando a sua confiança na gestão escolar para efetuar tal caminhada.

1.3. A necessidade de inovar: o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica

No relatório *Estado da Educação* de 2013, realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é evidenciada a elevada percentagem de alunos com retenção, no sistema educativo português, chegando a sugerir-se que, em Portugal, e em vários países da Europa, persiste uma “*cultura da retenção*” (Eurydice, 2011), recomendando-se que:

Não basta a alteração da legislação em matéria de retenção para mudar esta convicção, que deve ser suplantada por uma abordagem alternativa para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, o desafio consiste mais em questionar determinados pressupostos e convicções do que em alterar a legislação. (Eurydice, 2011, p.58)

De facto, os dados de 2013 apontam para um valor de 19,2% de abandono escolar precoce, em Portugal, situando o país na cauda da Europa (11,9%) e a uma distância bastante significativa da meta a atingir para 2020 (inferior a 10%). Um dos destaques deste relatório é o de que “*a prevenção do abandono precoce deverá passar pela promoção das aprendizagens e do sucesso escolar (...) através de estratégias que envolvam a escola, professores, o contexto social e familiar dos alunos*” (CNE, 2013, p.43). Esta situação crítica leva a emissão de parecer pelo CNE, que formula um conjunto de recomendações que apelam para que se criem “*condições efetivas às escolas*” de modo a que possam, de forma contextualizada, proporcionar melhores condições de aprendizagem. Apela-se, também, às escolas para que sejam fomentadas “*verdadeiras lideranças pedagógicas*” e que exista “*corresponsabilização das famílias e alunos*” (CNE, 2015, p.9). Em 2016, o relatório *Estado da Educação* revela, mais uma vez, valores elevados de retenção escolar, alertando para as consequências nefastas deste fenómeno, pondo em evidência que os professores continuam a privilegiar uma metodologia expositiva em detrimento de aulas práticas, baseadas em metodologias de projeto, e reconhe-

ce-se a resistência à mudança, assim como, a inexistência de trabalho cooperativo entre professores.

Portugal continua, assim, a apresentar maus resultados quanto ao abandono escolar e à retenção. Esta conjuntura, aliada à tentativa de atingir as metas para 2020, terá sido quicá uma das razões impulsionadoras de o ME avançar com a implementação de medidas e projetos inovadores que tivessem como objetivo minorar tais problemas.

É, neste contexto, que se inscreve o PPIP que, com a promulgação do Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, é efetivado em seis AE. Para Kovacs e Tinoca (2017), o que se torna inovador é o facto de não serem prescritas inovações específicas às escolas, mas sim pedir-se-lhes que efetuem mudanças, que desafiem as suas rotinas na prática letiva e que desenvolvam as suas próprias soluções pedagógicas inovadoras.

No Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, que o cria, pode ler-se:

2 — Os PPIP são concebidos, durante o ano escolar de 2016-2017, por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, doravante designados por escolas, em articulação com a Direção-Geral da Educação e convidados pela mesma, devendo explicitar as medidas e estratégias a implementar, designadamente nos seguintes domínios:

- a) Diversificação e gestão curricular;
- b) Articulação curricular;
- c) Inovação pedagógica;
- d) Organização e funcionamento interno;
- e) Relacionamento com a comunidade. (p. 8325)

O PPIP foi promulgado para uma duração de três anos, estando inscrito num quadro mais amplo de medidas políticas que foram implementadas sob o desígnio de promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens, designadamente, o ‘Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar’ (PNPSE), os Contratos de Autonomia e o ‘Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária’ (TEIP).

Dentro dos domínios definidos no Despacho nº3721/2017, de 3 de maio, as escolas puderam fazer praticamente tudo o que considerassem necessário para atingir os objetivos do Projeto-Piloto, mas com duas grandes restrições impostas pela DGE: as medidas e estratégias a implementar não poderiam representar custos adicionais e não implicariam o recrutamento adicional de professores ou o reforço de créditos letivos. Outras recomendações foram feitas às escolas-piloto, designadamente, que se respeitasse as orientações normativas do trabalho docente e não docente; que se cumprisse os

horários diários de funcionamento estabelecidos por lei, bem como que se garantisse a transparência e a garantia do envolvimento dos pais e EE nas tomadas de decisão.

Segundo a DGE, o PPIP distingue-se de todos os outros programas porque se foca na eliminação da retenção e nas aprendizagens; alicerça-se em projetos escolares *bottom-up*, sem modelos ou procedimentos definidos centralmente; reforça a autonomia das escolas, elevando-a a níveis não alcançados noutros programas e é um projeto-piloto de natureza exploratória, a desenvolver num período de tempo limitado (DGE, 2016)².

Acresce o facto de a DGE definir também aquilo que não deve ser o PPIP: “*mais um plano*” que só aumente a burocracia e não tenha resultados efetivos; uma “*carta branca*” às escolas, pois apesar da autonomia concedida, as mesmas não devem deixar de garantir o cumprimento das leis e dos referenciais em vigor na área da educação; também não deverá ser sinónimo de facilitismo e de experimentalismo, tendo de garantir processos de reflexão e de autoavaliação para os devidos reajustes (DGE, 2016).

O objetivo principal do projeto-piloto residiu, pois, na implementação de medidas consideradas inovadoras, que permitissem melhorar a “qualidade das aprendizagens” para todos e uma “*efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino*” (Despacho nº3721/2017, de 3 de maio, p.8324). As escolas dispunham, portanto, de mais liberdade para adotarem medidas que considerassem mais adequadas aos seus alunos, em colaboração com os agentes internos e externos da sua organização escolar:

A assunção de que o abandono escolar é também consequência do insucesso nas aprendizagens e na retenção escolar, com assinalável impacto financeiro no sistema educativo, justifica e exige, entre outras necessidades de intervenção, um trabalho exaustivo que conduza a ações inovadoras nos domínios pedagógico, curricular, organizacional, assente numa lógica interna colaborativa e de articulação com a comunidade. (Despacho nº 3721/2017, p.8324)

O grande propósito do PPIP culminava na construção de um conhecimento generalizável que pudesse servir tanto para formulação de novas políticas educativas como para futuro alargamento a outras escolas, tendo sempre em conta as características do seu contexto:

A experiência adquirida permitirá, posteriormente, validar as soluções implementadas no quadro do desenvolvimento dos referidos projetos-piloto, tornando oportuna a transposição das mesmas, sem prejuízo dos necessários ajustamentos decor-

² Informação obtida da apresentação realizada pela DGE às escolas convidadas a participar no PPIP, em 09 de setembro de 2016.

rentes da especificidade de cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas. (Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, p. 8324)

Na implementação do projeto-piloto existiram vários intervenientes: os AE, no interior dos quais deveria existir envolvimento e compromisso de professores, alunos, EE, todos os órgãos da escola incluindo o CG e outros *stakeholders*; o ME, que interveio por via de dois grupos de atores, a DGE com uma equipa de coordenação e o Grupo de Acompanhamento (GA). Por último, uma entidade externa fez a avaliação do Projeto-Piloto. Aos AE participantes também foi dada a oportunidade de contratação de um perito externo para consultadoria.

Aos AE coube identificar problemas, estabelecer prioridades, mobilizar professores e partilhar ideias através da realização de encontros da rede de escolas PPIP, promovidos pela DGE. No GA, que estabeleceu a ligação entre a DGE e os AE, estavam representadas a DGE, a Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANEP) e a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

O papel do GA consistiu na emissão de parecer sobre as medidas implementadas por cada PPIP, no acompanhamento, monitorização e avaliação dos mesmos e em facilitar a circulação da informação entre cada um dos intervenientes envolvidos no projeto. Para consecução dos seus objetivos, o GA reuniu trimestralmente com as escolas-piloto, de modo a apoiá-las e acompanhá-las, elaborando dois relatórios de avaliação intercalares e um de avaliação final. Além destas competências, também foi da responsabilidade do GA fomentar encontros e seminários das escolas PPIP, com enfoque nas estratégias potenciadoras de práticas inovadoras, na partilha de experiências, na continuidade à reflexão sobre a promoção da inovação pedagógica, nas escolas, e na definição de iniciativas a realizar no futuro, com a participação de vários especialistas na área da educação e de representantes das escolas para que apresentassem *‘práticas de referência’*.

Em artigo sobre implementação de medidas inovadoras, Kovacs e Tinoca (2017) descreveram o PPIP como uma *“oportunidade de quebrar a maioria das regras instituídas e descongelar tradições pedagógicas e curriculares para abrir a “caixa preta” que são as salas de aula”* (p.74). Os autores consultaram representantes do ME e um diretor envolvido no projeto PPIP. Um dos representantes do ME admitiu que *“frequentemente, quando algo é imposto pela administração pública, falha imediatamente (DGE 3)”* (p.80). Reforçaram os autores que um dos seus grandes objetivos foi que as escolas

escolhidas representassem uma pluralidade de contextos possíveis e existentes em Portugal. Para este efeito, escolheram-se escolas regulares, mas com contextos díspares. Segundo referiram, esta pluralidade de contextos foi no sentido de como as inovações devem ser empreendidas: consoante o contexto onde se desenvolvem e não por prescrição (Kovacs & Tinoca, 2017).

Do estudo de avaliação externa do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (Costa & Almeida, 2019), realizado no final dos três anos de implementação, destaca-se que, na maioria dos AE, os objetivos primordiais do PPIP foram alcançados, nomeadamente, no combate ao abandono e à retenção escolar. As autoras realçam ainda a sua sustentabilidade, pois, apenas um AE apresentou oscilações nestes resultados, sendo que os restantes apresentaram resultados consistentes ao longo da implementação do piloto. Também é evidenciada a tendência para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Neste estudo, Costa e Almeida (2019) valorizam a preocupação dos AE em dar primazia às mudanças que respondessem às necessidades no domínio pedagógico e curricular e só posteriormente, se mudarem estruturas e papéis que sustentassem as alterações de caráter pedagógico:

De facto, é evidente a existência *a priori* de um pensamento pedagógico que é orientador da proposição das medidas, secundarizando a reorganização dos modos e condições de trabalho na escola, as quais são pensadas para garantir condições de implementação do Projeto Pedagógico. (p. 125)

Segundo as autoras, foi notável a preocupação destes AE na criação de mecanismos que potenciassem o desenvolvimento profissional de forma a preparar os professores para a mudança e a rejeição da ideia de ‘experimentalismo’. De facto, esta foi sempre uma premissa adotada em todos os AE, a de agir de forma sustentada em fundamentos validados cientificamente e de acordo com o conhecimento de outras realidades, contextos e experiências.

De acordo com o estudo, em todos os AE existem espaços e momentos que propiciam a construção de conhecimento e de soluções conjuntas, para uma maior apropriação das mudanças implementadas.

Quanto às mudanças em sala de aula, as opiniões divergem, por um lado os professores acreditam ter já implementado mudanças significativas nas suas práticas, por outro, os alunos referem que estas práticas ainda não correspondem às suas expectativas. Assim sendo, os dados revelam que existe ainda uma persistência nas práticas ditas ‘tradicionais’ por parte de alguns professores.

No geral, os dados apontam para uma satisfação e motivação visível das estruturas intermédias, de um maior envolvimento dos alunos e da adoção do projeto ter contribuído para a aproximação da escola com as famílias e com a comunidade envolvente. É também dado o destaque aos processos acionados pelos diretores das escolas PPIP, que na sua atuação consistiram numa ‘alavanca’ para a inovação pedagógica.

Em 11 de junho de 2019, revoga-se o Despacho nº 3721/2017, de 3 de maio, que criou o PPIP, para dar lugar à Portaria nº181/2019, de 11 de junho, que “(...) *define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base* (...)”. Decorrente da experiência das escolas PPIP e do conhecimento por elas gerado, esta portaria veio permitir que outras escolas a nível nacional pudessem propor, por sua iniciativa, um Plano de Inovação, sujeito a aprovação, que lhes permitisse a implementação de soluções inovadoras com o principal objetivo de eliminação do abandono e do insucesso escolar. Às escolas que anteriormente implementaram um PPIP, a portaria permite a sua convalidação em Planos de Inovação, mediante a iniciativa da escola e a aprovação do GA.

CAPÍTULO 2 – Enquadramento teórico

2.1. A organização escolar: alguns traços específicos

As organizações escolares têm características que as diferenciam de outras organizações, nomeadamente a complexidade de componentes valorativas e éticas que nela se levam a cabo. Deste modo, e apesar de existirem regras e normativos reguladores provindos de instâncias exteriores, a verdade é que nas organizações escolares, a atividade não pode ser desenvolvida de um modo mecânico, pois é composta por pessoas que se relacionam de múltiplas formas e a vários níveis, fazendo com que a incerteza e a ambiguidade ditem a ordem do dia (González, 2003).

Pode dizer-se que estas organizações não são totalmente definidas a partir do exterior, pois para além desta realidade objetiva existem nelas realidades sociais que se vão construindo e que, em interação, dão forma própria e conteúdo à vida quotidiana e funcionamento à organização (íbid.). Para a mesma autora, a caracterização de uma organização escolar vai além do aspeto formal:

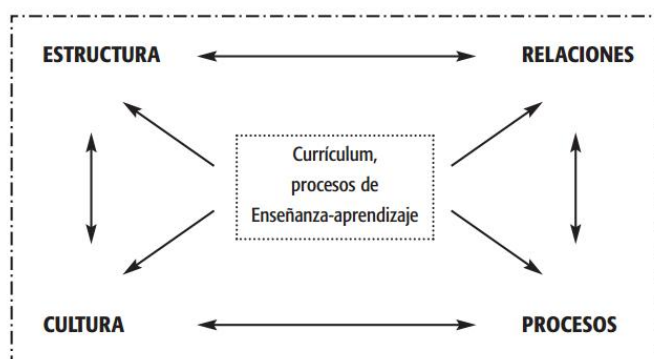
(...) existem muitos outros ingredientes que temos de ter em conta: as relações diversas que se estabelecem entre os seus membros; as crenças e os códigos normativos tácitos; os padrões mais ou menos rotinizados de atuação; os hábitos adquiridos com o tempo; as funções implícitas realizadas por alguns, as ideologias que estão presentes dentro e além das paredes do centro escolar, etc. (González, 2003, p. 32)

A autora chega a destacar esses “*rasgos*” característicos, que diferenciam as escolas de outras organizações. Primeiramente, distinguem-se pelas suas *metas*. Se toda a organização se caracteriza por estar orientada para um fim, propósitos ou metas, no caso das organizações escolares, essas metas são frequentemente formuladas em termos vagos e ambíguos, o que pode dar origem a interpretações diferentes no seu interior. A não ser que sejam alvo de reflexão e clarificação, dificilmente serão alvo de consenso e assumidos por todos. Seguidamente, as organizações escolares distinguem-se pela sua *tecnologia*, que a autora refere como “*tecnologia problemática*”, por se referir aos processos empreendidos sistematicamente para levar a cabo a sua função, que, no caso das escolas, se caracterizam também pela ambiguidade e incerteza, já que não existe um modo único, preciso e certo de se fazer (González, 2003).

Também no que diz respeito às relações, as organizações escolares se distinguem, por nelas participarem muitos e diversos agentes. Neste âmbito, González (2003) menciona a falta de cooperação entre professores, que muitas vezes trabalham de forma isolada, o que não concorre para a consecução das metas da instituição. Por último, as organizações escolares distinguem-se pela sua natureza sistémica de “*débil articulación*”, porque apesar de a escola ser um sistema de partes e elementos que interatuam e que são interdependentes entre si, essa interdependência não é muito forte, nem estreita, dado os seus agentes quererem manter uma certa autonomia e entidade própria.

Para Maria Teresa González (2003), a dimensão central de uma organização escolar é a sua ação curricular e educativa. Assim, os seus aspetos organizativos não podem ser pensados de forma independente desta ideia central. São várias as dimensões e seus elementos que, em conjunto, geram as condições organizativas necessárias para que se levem a cabo os processos curriculares e de ensino, que por sua vez influenciarão a atividade docente e a aprendizagem dos alunos. Tais dimensões constitutivas da organização escolar são a *dimensão estrutural* (em que existe uma estrutura organizativa formal), a *dimensão relacional* (na qual se desenvolvem relações entre indivíduos que as compõem), a *dimensão cultural* (através da qual se mantêm e cultivam certas suposições, valores e crenças organizativas), a *dimensão processual* (onde se desenvolvem determinados processos e estratégias de atuação através das quais a organização funciona) e a *dimensão do ambiente envolvente* (aquela em que se mantêm certas relações com o meio em que a organização escolar se insere) (idem).

Figura 1 – Dimensões constitutivas das organizações escolares



(González, 2003)

Como em qualquer outra organização, também nas escolas existem rotinas organizacionais, aqui entendidas como estruturas frequentemente usadas para concretizar o trabalho organizacional (Feldman, 2000). As rotinas têm vindo a ser reconhecidas, por

vários investigadores, como um importante elemento do trabalho organizacional, mas também pela inércia que podem criar. Assim, são frequentemente consideradas uma fonte de *accountability* e de estagnação (Feldman & Pentland, 2003). Porém, os mesmos autores sublinham que apesar da inércia e inflexibilidade que provocam, estas também devem ser vistas como uma importante fonte de flexibilidade e de mudança nas organizações, ou seja, “*as rotinas podem (ainda) ser definidas como repetitivas, padrões reconhecíveis de ações interdependentes, mas não podem ser percebidas como objetos estáticos e imutáveis*” (ibid, p.100).

Feldman (2000) destaca o facto de novos inícios e mudanças maiores, tais como as crises financeiras ou novas ideias, provocarem a mudança nas rotinas organizacionais. Porém, alerta que as rotinas em si mesmas se alteram e originam mudanças. Para sustentar esta ideia, Feldman e Pentland (2003) realçam as dualidades das rotinas organizacionais: por um lado, o seu aspeto ostensivo, que consiste na ideia; por outro lado, o aspeto performativo, que consiste na sua implementação. Para os autores, ambos são importantes para perceber a amplitude de uma rotina e só desta forma ela poderá ser entendida como base de estabilidade, mas também de mudança. Para melhor perceção desta dualidade, os autores usam a analogia da música, em que a parte ostensiva se pode reportar à pauta musical, enquanto a parte performativa se pode comparar à música que é tocada.

A perceção desta relação tem vindo a permitir um melhor entendimento das mudanças organizacionais (Feldman & Pentland, 2003). Muito do trabalho das organizações tem lugar nas rotinas organizacionais: por um lado, podem servir para estruturar a prática escolar, estabilizando-a, ao longo do tempo, mesmo quando se enfrentam mudanças consideráveis; por outro lado, as rotinas organizacionais podem simultaneamente ser fonte de mudanças episódicas ou contínuas no trabalho prático das escolas (Sherer & Spillane, 2011).

Os participantes nas rotinas alteram-nas e isso acontece por várias razões que se relacionam com os resultados obtidos através da aplicação dessas mesmas rotinas. Para Feldman (2000), os participantes ou agentes organizativos alteram as rotinas de três formas: reparando-as, expandindo-as e melhorando-as. Reparando-as, quando os resultados obtidos, através da aplicação de uma rotina, são indesejáveis. Expandindo-as, quando o resultado da sua aplicação proporciona novas oportunidades, então, altera-se a rotina para agarrar novas oportunidades. Finalmente, melhorando-as, quando a aplica-

ção de uma rotina produz resultados aquém do pretendido, em que os participantes continuam a melhorá-la até lhes permitir fazerem um trabalho que lhes pareça mais adequado.

Este processo de envolvimento nas rotinas organizacionais pode tornar-se num processo de aprendizagem para a própria organização. De facto, as rotinas organizacionais envolvem pessoas que as realizam, que refletem sobre elas e as alteram. Assim sendo, as mudanças numa organização nem sempre existem apenas para dar resposta a fatores externos, mas também consistem em dar resposta ao conhecimento gerado internamente (Nonaka & Takeuchi, 1995, in Feldman, 2000, p.265). Para estes autores, existem quatro modos de conhecimento que se interconectam numa espiral contínua a qual representa o processo de *criação do conhecimento*. Os quatro modos de conhecimento propostos são a internalização, a socialização, a externalização e a combinação.

Figura 2 – Modelo performativo de aprendizagem através das rotinas



(Feldman, 2000)

Adaptando o modelo de processo de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1995), que se baseia no facto do conhecimento se gerar através dos níveis de hierarquia de uma organização, Feldman (2000) apresenta um modelo baseado no conhecimento, provocado pelas rotinas organizacionais (Figura 2), em que os planos se tornam *internalizados* ou postos em prática através das ações. Este conhecimento apropriado torna-se *partilhado* ou *socializado* através dos resultados obtidos. Este conhecimento partilhado é *externalizado* quando as pessoas o comparam com modelos ou ideais. Estes modelos ou ideais *sistematizam-se* em planos que podem ser implementados na próxima rotina.

Uma confluência de fatores tais como novo *staff* e mudanças nas políticas governativas podem criar janelas de oportunidade que permitem aos diretores escolares a introdução de novas mudanças através de, entre outros, o *design* e a implementação de novas rotinas organizacionais, as quais podem resultar em mudanças dramáticas na prática escolar (Sherer & Spillane, 2011, p.644). Desta forma, surge reforçado o papel dos diretores, os quais não são apenas implementadores de rotinas previamente desenhadas por outros, mas que detêm a capacidade de diagnosticar práticas e desenhar novas rotinas para a melhoria da organização escolar: “*Os líderes podem criar oportunidades para a mudança na prática das escolas (...) O modo como se apropriam da rotina e a integram na sua prática, pode criar mudanças no ensino e na aprendizagem*” (Sherer & Spillane, 2011, p.612).

2.2. O gestor escolar: como se caracteriza o seu trabalho?

Muito se tem investigado sobre o que realmente fazem os gestores/diretores no seu dia-a-dia. Numa tentativa de o compreender melhor, têm-se vindo a realizar estudos que ajudam a categorizar as atividades, funções e papéis que o diretor desempenha, tais como os desenvolvidos por Mintzberg, (1990), Barrère, (2005) e Horng, Klasik & Loeb (2009). O que geralmente sobressai é a sua complexidade e as inúmeras solicitações a que respondem.

Num estudo levado a cabo por Horng, Klasik e Loeb (2009), o tempo passado pelo diretor na gestão da organização é associado à obtenção de resultados mais positivos para a mesma. Verificou-se que os diretores que dispensaram mais tempo em atividades de gestão da escola, do que em atividades administrativas, obtiveram ganhos nos resultados dos alunos e uma melhoria no clima organizacional. Desta investigação, sobressai a importância do estudo do quotidiano do diretor e das atividades a que dedica mais tempo, por estas estarem diretamente relacionadas com a melhoria da organização escolar.

Mintzberg (1990) alerta para o problema que os gestores enfrentam para delegar funções, porque tudo o que sabem se encontra traçado nas suas mentes, o que torna a delegação um processo difícil e demorado. Apelidando esta situação de “*dilema da delegação*”, os gestores ficam reféns do seu próprio sistema de informação, acabando por realizar eles próprios o trabalho (por não terem tempo suficiente para o delegarem) ou optar pela delegação, mas de forma inadequada, por não disporem de tempo suficien-

te para transmitir a informação necessária para que este processo decorra adequadamente.

Lück (2009) recomenda que a responsabilidade do diretor não se dilua entre todos os seus colaboradores. Considera Lück (2009) que o diretor deve participar efetivamente da liderança pedagógica e não delegar essa responsabilidade à sua equipa, como muitas vezes acontece, em que a ação do diretor acaba por se limitar à parte administrativa.

A este trabalho do diretor acrescem outros deveres como os de participação em rituais, cerimónias e negociações, bem como o processamento da informação que liga a sua organização ao meio envolvente (Mintzberg,1990). Barroso (2011) fala de um conjunto de conceções sobre como os diretores podem entender a sua atividade a partir de um mesmo referencial legal:

- **A conceção burocrática, estatal e administrativa** – O diretor é o representante do Estado na escola e quem assegura o cumprimento das normas emanadas hierarquicamente;
- **A conceção corporativa** – O diretor é o defensor dos interesses pedagógicos e dos docentes face às diretrizes burocráticas e financeiras impostas hierarquicamente;
- **A conceção gerencialista** – o diretor é visto como o gestor de uma empresa, tendo como principal preocupação a eficiência e a eficácia da sua organização;
- **A conceção político-social** – O diretor é o mediador e negociador entre as várias partes interessadas, conduzindo a organização ao seu objetivo primordial: a educação dos seus alunos.

(p.16)

Desta forma, a legislação atual atribui ao diretor um papel de quase “super-herói”, que ignorando a complexidade do cargo e dos dilemas com os quais é confrontado, antevê a ideia de que só por si garante a melhoria das escolas, (Barroso, 2011, p.20).

Gerir e articular estas funções e competências caracteriza o seu trabalho como sendo marcado pela brevidade, variedade e fortemente orientado para a ação, restando pouco tempo para a reflexão (Mintzberg,1990). Nos estudos que efetuou sobre o trabalho de gestores, este autor revela que a maioria afirma conseguir trabalhar 30 minutos seguidos apenas uma vez a cada dois dias. Noutro estudo, envolvendo cinco chefes executivos, metade das atividades empreendidas duraram menos de nove minutos e só dez por cento excederam uma hora. O autor afirma que os gestores respondem continuamente à pressão do seu trabalho, ficando esta ideia muito distante das conceções mais tradicionalistas: “*The classical view says that the manager organizes, coordinates, plans, and controls; the facts suggest otherwise*” (Mintzberg,1990, p.163).

Também Barrère (2005) caracteriza o trabalho de um diretor como sendo uma “*articulação, sobreposição e por vezes a contradição entre ritmos de trabalhos estruturais diferentes, cada um com as suas particularidades. Trata-se de arbitrar constantemente entre eles, não só à escala de um ano escolar, mas também dia após dia*” (p.42). A autora refere que o número e a diversidade de tarefas impedem os diretores de saberem exatamente o que fazem quando chegam ao final de um dia de trabalho: existe uma sobreocupação constante que contrasta com uma sensação de não se ter feito nada.

Esta multiplicação de tarefas costuma ser referida como estimulante e esgotante ao mesmo tempo, pois os diretores referem ter um gosto especial pela ação, pelo sentimento de utilidade que propicia, mas simultaneamente, não começar e terminar uma única tarefa ao longo do dia, torna-se “*um fardo pesado de carregar*” (Barrère, 2005, p.46). A brevidade e fragmentação das atividades desenvolvidas ao longo de um dia de trabalho do diretor advêm do facto deste se movimentar entre tarefas de natureza diversa e, em simultâneo, dever articulá-las com temporalidades distintas. Barrère (2005) agrupa as tarefas executadas pelos diretores em três categorias:

- (1) *As tarefas administrativas* – que apesar de variadas são consideradas um fardo quotidiano, nas quais se dispensa muito tempo e que são menosprezadas pela maioria dos diretores;
- (2) *As tarefas relacionais* – que segundo os diretores são muito úteis, no sentido de determinar o clima do estabelecimento;³
- (3) *As tarefas de decisão* – que são consideradas pelos diretores o “verdadeiro trabalho” ou o “trabalho mais nobre”, pois é através destas tarefas que o gestor conduz e estabelece uma política de estabelecimento.

Tal como referido anteriormente, a realização de tarefas de natureza diversa ainda se torna mais complicada por terem de ser conjugadas e articuladas em temporalidades distintas: a temporalidade da forma escolar, a temporalidade da urgência e a temporalidade do projeto. No fundo, o que os diretores revelam, no estudo da autora, é que o trabalho da decisão corresponde ao trabalho mais legítimo, aquele que impulsiona os atores a se candidatarem ao cargo de diretor, no entanto, são as tarefas administrativas e algumas relacionais, mais precisamente o excesso de reuniões, que impedem de o realizar (Barrère, 2005).

³ Neste ponto, também nas investigações levadas a cabo por Mintzberg (1990) se verifica que os diretores atribuem grande importância à chamada “*soft information*”, pois é através das relações, tanto formais, como informais que se identificam problemas e oportunidades.

Figura 3 – As tarefas e as temporalidades do quotidiano do diretor

(Barrère, 2005)

Para fazer face a este “entrelaçado” de tarefas e temporalidades, o gestor privilegia a comunicação verbal (telefonemas, reuniões formais e informais), de modo a conjugar as funções e papéis que lhe são incumbidos com as temporalidades que caracterizam o seu trabalho (vd. Mintzberg, 1990). Segundo Mintzberg (1990), a análise do quotidiano do gestor deve centrar-se nos papéis que este desempenha para executar a sua função. Assim sendo, são destacadas três categorias de papéis que se desdobram em dez papéis finais, os quais, segundo o autor, são inseparáveis e vitais, pois nenhum deles pode ser retirado do cenário sem que isso implique consequências para a organização. Estas três grandes categorias estão ligadas entre si e conduzem umas às outras, ou seja, da autoridade formal investida no gestor, advém o seu *status*, o que o leva a ter de estabelecer várias relações interpessoais. Dessas relações, o gestor tem acesso a informações privilegiadas que o habilitam a tomar decisões estratégicas para a sua organização.

Na figura 4, apresentam-se as três grandes categorias dos papéis desempenhados por um gestor: o papel interpessoal, o papel informacional e o papel de decisão. Em cada uma destas três grandes categorias, o gestor desempenha ainda vários outros papéis mais específicos.

Na categoria do ***papel interpessoal***, o gestor desempenha os seguintes papéis:

- Representação – representando a organização em cerimónias, rituais formais e menos formais;
- Líder – é o responsável pela gestão, contratação, motivação, formação do seu *staff*;
- Ligação – é quem mantém relações exteriores e com superiores hierárquicos.

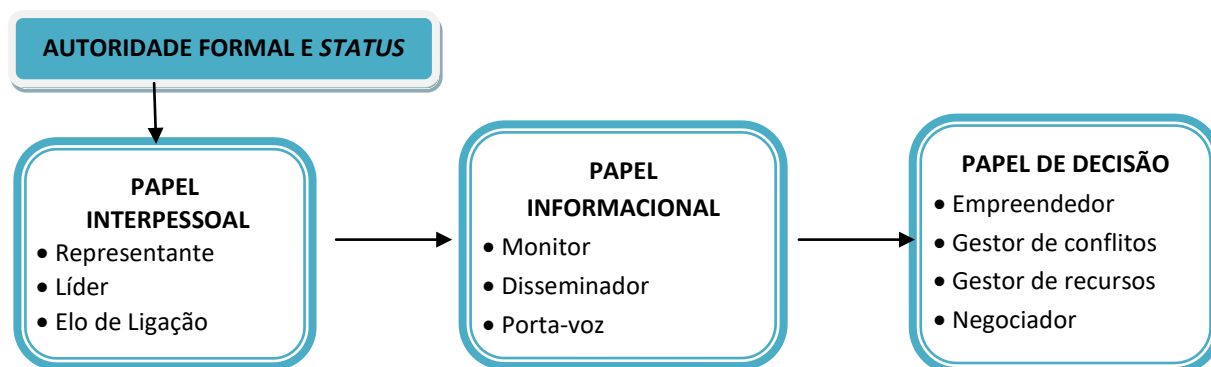
Na categoria do *papel informacional*, o gestor desempenha os seguintes papéis:

- Monitor – recebe perpetuamente informações de todos os atores (superiores, inferiores, exteriores, etc.);
- Disseminador – transmite a informação privilegiada que detém aos seus subordinados;
- Porta-voz – quem fala pela organização.

Por último, na categoria do *papel de decisão*, o gestor desempenha os seguintes papéis:

- Empreendedor – procura melhorar a organização para a adaptar a mudanças que acontecem no seu meio envolvente;
- Gestor de conflitos – responde continuamente a situações de elevada pressão, nomeadamente, situações onde deve gerir o conflito;
- Gestor de recursos – toma decisões que implicam a gestão adequada dos recursos;
- Negociador – está em constante negociação por estar numa posição que o faz deter informação privilegiada que lhe permite negociar o melhor para a sua organização.

Figura 4 – Os papéis dos gestores



(Mintzberg, 1990)

Num estudo de Horng, Klasik e Loeb (2009), os investigadores dividiram o trabalho do diretor em quatro grandes categorias:

- **Administração:** de que são exemplo a gestão de recursos financeiros e a gestão de pessoal.
- **Instrução e Currículo:** de que são exemplo a observação de aulas, instrução para as aulas e a planificação do currículo.
- **Desenvolvimento profissional:** de que são exemplo o *coaching* e o estudo de práticas efetivas.
- **Promover relações:** de que é exemplo a interação social.

Nestas quatro grandes categorias, os autores criaram seis subcategorias de atividades onde se encaixam as tarefas diárias executadas pelos diretores: Administração;

Gestão organizacional; Instrução para o dia-a-dia; Programa Instrucional; Relações Internas e Relações Externas.

Tabela 1 – Caracterização do trabalho quotidiano de um diretor/gestor

	MINTZBERG (1990)	BARRÈRE (2005)	HORNG, KLASIK, LOEB (2009)
aspectos em que se foca o estudo	A multiplicidade de papéis desempenhados pelo gestor e a importância da informação privilegiada a que tem acesso.	A dualidade e contração das tarefas e das temporalidades com que se debate o diretor.	Salienta a relação entre as tarefas nas quais os diretores passam mais tempo e a melhoria dos resultados dos alunos e do clima de escola.
Categorização do trabalho do gestor/diretor	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Papel interpessoal</i>: representação, líder e ligação; - <i>Papel informacional</i>: monitor, disseminador e porta-voz; - <i>Papel da decisão</i>: empreendedor, gestor de conflitos, gestor de recursos e negociador. 	<ul style="list-style-type: none"> - As tarefas administrativas, relacionais e de decisão. - As temporalidades da forma escolar, da urgência e do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - categorias: administrativa, instrução e currículo, crescimento profissional e estabelecimento de relações. - Tarefas: administração, gestão organizacional, instrução do dia-a-dia, programa instrucional, relações internas e relações externas.
Caracterização do trabalho do diretor	O trabalho do gestor é marcado pela brevidade, fragmentação e pela verbalidade.	O diretor é sobrecarregado pelas tarefas administrativas, em detrimento das tarefas de decisão que considera como o “ <i>verdadeiro trabalho</i> ”.	Os diretores passam a maior parte do seu tempo em atividades administrativas, apesar do estudo demonstrar que as escolas cujos diretores dedicaram mais tempo a atividades de gestão da organização, conseguiram uma melhoria tanto nos resultados obtidos pelos alunos, como no clima de escola.

Fontes: Mintzberg (1990); Barrère (2005); Horng, KlasiK & Loeb (2009)

Das várias perspetivas aqui apresentadas (vd. Tabela 1), o que sobressai é a dificuldade e a complexidade como características principais do trabalho de um gestor e a sobrecarga com as tarefas administrativas, que se sobrepõem a outras que consideram mais legítimas e importantes. Os gestores acabam por estar constantemente assoberbados com obrigações, as quais nem sempre são facilmente delegáveis. Como consequência, são levados a uma sobreocupação e forçados a realizar um elevado número de tarefas de modo superficial (Mintzberg, 1990).

É neste difícil e complexo contexto que se desenvolve o trabalho do diretor. A importância do estudo do seu trabalho diário advém do facto de a sua ação ser determinante para o sucesso da organização pois: *“No job is more vital to our society than that of the manager. The manager determines whether our social institutions will serve us well or whether they will squander our talents and resources”* (Mintzberg, 1990, p.168).

2.3. Liderança e gestão escolar: breves considerações

A liderança tem vindo a ser objeto de especulação, passando a considerar-se objeto de estudo científico apenas a partir do século XX (Yukl, 2013). Desde então, muitas são as teorias concebidas numa tentativa de definir o termo liderança, no entanto, as mesmas são abordadas de diferentes perspetivas, antagonizam-se muitas vezes, o que tem levado a uma dificuldade em definir este fenómeno. A este propósito, Yukl (2013) afirma que *“(…) there is no single “correct” definition that captures the essence of leadership. For the time being, it is better to use the various conceptions of leadership as a source of different perspectives on a complex, multifaceted phenomenon”* (p.7), sugerindo, assim, que a multiplicidade de teorias e definições deve, acima de tudo, servir para ampliar o nosso conhecimento sobre um tema tão amplo e complexo como é o da liderança.

Seguindo esta ideologia, autores como Bergamini (1994), Northouse (2010) e Yukl (2013) prestaram-se ao exercício de categorização das teorias e pesquisas empíricas existentes. Fleshman et al. (1991) citados por Northouse (2010), referem que no âmbito da ampla investigação sobre o tema, foram desenvolvidos 65 sistemas de classificação, numa tentativa de definir as dimensões da liderança. Apesar da vasta diversidade, o autor foca-se no esquema proposto por Bass (1990, pp.11-20), que agrupa as diversas definições de liderança do seguinte modo:

- (1) **Foco nos processos de grupo** – desta perspetiva, o líder está no centro da mudança do grupo e da atividade e personifica a vontade do grupo;
- (2) **Foco na personalidade** – centra-se nos traços especiais e características do líder que levam outros a cumprir determinadas tarefas;
- (3) **Foco no ato ou comportamento** – o centro desta perspetiva são os atos e comportamentos que o líder põe em ação para conduzir um grupo à mudança.

Apesar da complexidade do fenómeno e das várias perspetivas teóricas, para autores como Bergamini (1994) e Yukl (2013), duas características parecem criar consenso junto dos vários investigadores: a liderança envolve um processo de influência e é um

fenómeno de grupo. De resto, as definições diferem, em muitos aspetos, sobretudo, quanto a questões sobre quem exerce a influência, a maneira como a influência é exercida e o resultado da influência exercida (Yukl, 2013). No sentido de definir, mais objetivamente, o conceito de liderança, Yukl (2013) propõe a seguinte definição: *“Leadership is a process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives”* (p.24).

Numa tentativa de abranger mais vertentes das componentes de liderança, Lück (2008) citando Lück, Freitas, Girling e Keith (2006, p. 33) apresenta a seguinte definição:

Um conjunto de fatores associados, como por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa que inspira outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos e se traduz na capacidade de influenciar positivamente os grupos e inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. (p. 37)

Foi partindo desta ampla literatura sobre o fenómeno da liderança, que surge uma linha de investigação direcionada para a liderança aplicada à educação, que ganha maior expressão entre as décadas de 60 e 70 do século passado. Destes estudos, surge o conceito de liderança educacional, considerando-se que esta seja uma das soluções para a mudança nos sistemas educativos, acreditando-se cada vez mais, que a liderança é o fator que torna as escolas em organizações mais eficazes e com níveis de desempenho de maior qualidade (Caixeiro, 2014).

Apesar de carecer ainda de desenvolvimento no campo empírico (Dimmock, 2012), a investigação nesta área atesta que líderes de escolas de sucesso determinam não só uma melhoria do sucesso dos alunos, como também uma melhoria em termos pessoais e sociais para alunos, professores e funcionários, tais como o aumento da motivação, do empenho, do bem-estar, da qualidade do ensino e aprendizagem e da contribuição para a comunidade. Os líderes escolares melhoram os resultados não só desta forma, mas também através dos seus valores, virtudes, disposições, atributos e competências (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu & Brown, 2010).

Leithwood, Harris e Hopkins (2008) e Bolívar (2016) defendem que a liderança, embora indiretamente, tem impacto na aprendizagem dos alunos e identificam quatro práticas cruciais que conduzem a esse impacto: Estabelecer uma direção (visão, expeta-

tivas, metas do grupo); contribuir para o desenvolvimento e formação do pessoal do contexto em que se insere; redesenhar a organização perante a autonomia; gerir os programas de ensino e aprendizagem.

Muitos estudos foram feitos sobre o impacto da liderança nas organizações escolares, na sua cultura e no trabalho dos professores. Porém, segundo Leithwood, Seashore-Louis, Anderson e Wahlstrom (2004), a questão dos efeitos da liderança e de como opera o líder para melhorar os resultados, continuava sem grandes respostas. Estas questões de partida conduziram a estudos (Leithwood, Harris e Hopkins, 2008; Day et al., 2010), dos quais resultaram dez grandes conclusões: (1) o diretor é a principal fonte de liderança nas escolas; (2) existem oito dimensões-chave para uma liderança de sucesso – a) a definição dos valores e visão para elevar as expectativas, estabelecer uma direção e construir laços de confiança; b) reestruturar as condições de ensino e aprendizagem; c) reestruturar a organização e redesenhar papéis de liderança e responsabilidade; d) enriquecer o currículo; e) aumentar a qualidade dos professores; f) aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem; g) construir colaboração interna e h) constituir fortes relações externas –; (3) os valores dos diretores são componentes-chave no seu sucesso; (4) os diretores de sucesso usam as mesmas práticas básicas de liderança, mas não existe nenhum modelo para atingir o sucesso; (5) as diferenças de contexto afetam a natureza, a direção e o ritmo das ações de liderança; (6) os diretores contribuem para a aprendizagem e a melhoria dos resultados dos alunos através da combinação e acumulação de estratégias e ações; (7) são três as grandes fases para uma liderança de sucesso: - a **fase inicial**, que consiste na criação de um ambiente positivo e de suporte às condições de ensino e aprendizagem, aos professores e aos alunos; a **fase intermédia**, em que o líder procede à distribuição da liderança e de responsabilidades e toma decisões sobre o progresso e a melhoria dos resultados dos alunos; - a **fase avançada**, em que o líder adota estratégias de personalização e enriquecimento do currículo e alarga a distribuição dos papéis de liderança; (8) os líderes ampliam e asseguram o sucesso através da sobreposição de estratégias de liderança e de ações; (9) os líderes de sucesso distribuem a liderança progressivamente; (10) a distribuição bem-sucedida da liderança depende do estabelecimento de relações de confiança.

A vasta investigação desenvolvida na área teve impacto nas reformas e medidas governamentais adotadas, verificando-se um grande esforço e investimento para desenvolver os líderes (sobretudo diretores e aspirantes a diretores), refletindo “*uma fé inaba-*

lável” na eficiência da liderança para mudar e melhorar as escolas (Dimmock, 2012, p. 7).

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, onde se procede a uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, inscreve-se numa perspetiva de promoção das chamadas *‘lideranças fortes’*. No seu preâmbulo refere-se a criação de condições para *“que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes”* (Decreto-Lei nº75/2008, p.2342), através da criação do cargo de diretor, como órgão unipessoal, ao qual são reforçadas as responsabilidades de prestação de serviço público da educação; de gestão administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo-se a esta última um importante destaque por se entender que sem estas competências, o diretor *“estaria sempre diminuído nas suas funções”* (idem, p.2342) e a designação dos responsáveis das estruturas de liderança intermédia.

A importância conferida à liderança e à sua influência na melhoria e eficácia das escolas é mais tarde reforçada através do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, quando passam a ser exigidos requisitos para o exercício da função de diretor, assim como, para os docentes que exerçam cargos de lideranças intermédias. Esta exigência de formação para o exercício de cargos na organização escolar visa o fortalecimento das capacidades de liderança de todas as estruturas organizativas da escola, por se acreditar na eficácia da liderança, tal como refere Lück (2009): *“A busca permanente pela qualidade e pela melhoria contínua da educação passa pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento.”* (p.12).

Liderança e gestão são frequentemente associadas. A gestão está relacionada com o surgimento de organizações industriais e comerciais complexas, para fazer face as estas complexas dinâmicas organizacionais que marcaram o início do século passado, concorrendo para providenciar ordem e consistência às organizações que, sem uma boa gestão, estariam destinadas ao caos e à falência (Kotter, 1990). Para o autor, com o passar do tempo, surge a noção de gestão moderna (*modern management*), que foi desenvolvida por experientes gestores de todas as áreas, incluindo a da gestão educacional. Desse aperfeiçoamento, designaram-se os seguintes processos para uma gestão eficaz:

- **Planear e orçamentar** – estabelecer os objetivos para o próximo mês ou ano; estabelecer horários, diretrizes e distribuir os recursos para cumprimento dos planos.

- **Organizar e gerir os recursos humanos** – estabelecer uma estrutura organizacional e destinar tarefas ao pessoal qualificado para cumprir os planos; comunicar o plano a essas pessoas; delegar responsabilidades e estabelecer sistemas para monitorizar a implementação.
- **Controlar e resolver problemas** – monitorização detalhada dos resultados, formal e informalmente, através de relatórios e/ou reuniões; identificar desvios/problemas; planear e organizar a resolução dos problemas.

(p.4)

Com o passar do tempo, esta combinação de processos não se terá revelado necessariamente uma fórmula para o sucesso, num mundo em que as organizações são marcadas, principalmente, pelas grandes escalas, tecnologias modernas e dispersão geográfica. A função primária da gestão moderna – ajudar uma organização complexa a produzir num tempo e orçamento definidos – não se encontra adequada às mudanças que se têm vivido no mundo e na sociedade (Kotter, 1990).

Os conceitos de gestão e liderança, apesar de frequentemente associados e muitas vezes confundidos, distinguem-se e assemelham-se, sendo que a sua primordial distinção reside nas suas funções primárias: a primeira, cria resultados de forma ordenada e eficiente; a segunda produz as mudanças necessárias (Kotter, 1990). Outra distinção reside nos processos determinados como fulcrais para o bom funcionamento de uma organização complexa (Kotter, 1990): (i) **estabelecer uma direção** – desenvolver uma visão de futuro e estratégias para produzir as mudanças necessárias para alcançar a visão; (ii) **conciliar o pessoal** – comunicar a direção aos que irão cooperar para criar alianças que entendam a visão e se comprometam a alcançá-la; (iii) **motivar e inspirar** – mover as pessoas na direção certa, apesar dos entraves políticos, burocráticos e de recursos para a mudança, apelando às necessidades humanas básicas, aos valores e às emoções. (p.5)

Assim, a gestão foca-se no cumprimento dos objetivos a curto prazo, a liderança, nos objetivos a longo prazo; uma atribui o papel/tarefa consoante a especialização, enquanto a outra leva a pessoa certa a desempenhar o papel/função, concentrando-se no empoderamento e expansão do seu pessoal e, por último, enquanto numa se se controla, contém e se conta com a previsibilidade, na outra integra-se e conduz-se um grupo para uma mesma direção (Kotter, 1990).

Apesar das marcadas diferenças, gestão e liderança são, em alguns aspetos, muito similares: ambas envolvem influência, relações com pessoas e efetividade no cumprimento dos objetivos (Northouse, 2010). Este autor chega mesmo a afirmar que algumas das funções da gestão são atividades consistentes com a definição de liderança. Já Kot-

ter (1990) apela para o facto de uma não ser apenas parte da outra, mas sim totalmente complementares, afirmando assim, que para que uma organização tenha sucesso e cumpra os seus objetivos, a gestão e a liderança são ambas necessárias: *“They are both needed if organizations are to prosper”* (ibid, p.7). Embora o autor admita que ambas sejam necessárias numa organização, apela ao equilíbrio entre as duas (Quadro 1), pois quando uma se sobrepõe muito à outra, os resultados tendem a ser pouco satisfatórios. Por outro lado, quando são desenvolvidos apenas processos de liderança, nunca se cumpre um objetivo a tempo e/ou um orçamento previsto, ano após ano. Quando são apenas desenvolvidos processos de gestão, nunca são criadas mudanças significativas no seio da organização (Kotter, 1990).

Quadro 1 - Processos de liderança e gestão numa organização

GESTÃO LIDERANÇA	ADMINISTRAÇÃO FORTEMENTE MARCADA POR PROCESSOS DE GESTÃO	ADMINISTRAÇÃO POUCO MARCADA POR PROCESSOS DE GESTÃO	ADMINISTRAÇÃO MARCADA POR PROCESSOS DE GESTÃO EQUILIBRADOS
ADMINISTRAÇÃO FORTEMENTE MARCADA POR PROCESSOS DE LIDERANÇA	Os resultados não são satisfatórios.	Torna-se messiânica e parecida a um culto: <i>“produzir mudança pela mudança.”</i> (p.8)	
ADMINISTRAÇÃO POUCO MARCADA POR PROCESSOS DE LIDERANÇA	Burocracia e opressão: <i>“produzir ordem pela ordem.”</i> (p.8)	<i>“Um barco à deriva com um furo no seu casco.”</i> (p.7)	
ADMINISTRAÇÃO MARCADA POR PROCESSOS DE LIDERANÇA EQUILIBRADOS			A organização cumpre os seus objetivos e compromissos, ao mesmo tempo que identifica e se adapta a mudanças.

Fonte: Kotter (1990)

Enquanto Kotter (1990) se focou nos processos que diferenciam a liderança da gestão, Yukl (2013) apresenta um levantamento da literatura que distingue o líder de um gestor, através do qual conclui que *“There is a continuing controversy about the difference between leadership and management”* (Yukl, 2013, p.6). Na revisão da literatura existente, o autor categorizou as perspetivas em duas fações opostas. O primeiro grupo de autores, de que são exemplo Bennis e Nanus (1985) e Zaleznick (1977), consideram que a liderança e a gestão são qualitativamente opostas e mutualmente exclusivas, não podendo a mesma pessoa evidenciar ambas as características. Para Bennis e Nanus

(1985, p.21, in Yukl, 2013), “*Managers are people who do things right and leaders are people who do the right thing*” (p.6). Para autores que perfilham esta perspetiva, os gestores diferenciam-se dos líderes pelos seus valores e personalidades: os primeiros valorizam a estabilidade, a ordem, a eficiência, não gostam de arriscar e estão focados nos resultados a curto prazo e não nas pessoas; os segundos valorizam a flexibilidade, a inovação, a adaptação, preocupando-se com as pessoas e levando-as a entenderem e valorizarem os resultados a atingir a longo prazo. (Yukl, 2013). Para o autor, esta perspetiva traz uma conotação negativa, não concordando com a ineficiência que se atribui aos gestores.

Em contraposição a esta perspetiva, Yukl (2013), referencia autores como Bass (1990), Hickman (1990), Kotter (1988), Mintzberg (1973) e Rost (1991), segundo os quais, o exercício da liderança e da gestão envolvem processos e papéis diferentes, mas assumem que um líder e um gestor podem coexistir na mesma pessoa. Por exemplo, Mintzberg (1973) define liderança como um dos dez papéis da gestão. Para Rost (1991) citado por Yukl (2013), a diferença entre o gestor e o líder reside na influência, sendo que na gestão a influência é exercida pelo gestor sobre os seus subordinados e na liderança a influência é multidirecional. Rost refere ainda que um gestor não precisa de ser líder para ser eficaz, no entanto, a liderança é essencial quando se pretende implementar uma mudança.

Até agora, diferenciámos a liderança e a gestão segundo os processos desenvolvidos e também segundo as características da personalidade. Lunenburg (2011) apresenta uma comparação baseada nas funções desempenhadas por líderes e gestores (Tabela 2). O autor retira três conclusões: (1) Bons líderes não são necessariamente bons gestores e vice-versa. (2) Boas capacidades de gestão transformam a visão do líder em ação e implementação bem-sucedida. (3) O sucesso organizacional requer a combinação de uma liderança e de uma gestão efetiva.

Tabela 2 – Comparação entre liderança e gestão

Categoria	Liderança	Gestão
Forma de pensar	- Foca-se nas pessoas	- Foca-se nas coisas
	- Olha à sua volta	- Olha para o seu interior
Estabelecimento de objetivos	- Articula a visão	- Executa planos
	- Vê o futuro	- Promove o presente

	- Vê a floresta	-----	- Vê as árvores
Relação com os empregados	- Empodera colegas	-----	- Controla subordinados
	- Confia e desenvolve	-----	- Direciona e coordena
	- Faz as coisas certas	-----	- Faz o que deve ser feito
Operações	- Cria mudança	-----	- Lida com a mudança
	- Serve os subordinados	-----	- Serve as chefias
	- Usa a influência	-----	- Usa a autoridade
Governança	- Usa o conflito	-----	- Evita conflitos
	- Age decididamente	-----	- Age responsabilmente

Fonte: Lunenburg (2011)

Em suma, diferenciar a gestão e a liderança em termos de funções, processos ou características nem sempre clarifica os conceitos em estudo e a literatura carece, ainda, de conclusões sobre a integração entre os dois domínios (Yukl, 2013). Porém, investigadores como Kotter (1990) e Lunenburg (2011) parecem concordar no facto de que gestão e liderança são complementares para que uma organização prospere:

As organizações precisam de uma liderança forte e de uma gestão forte para otimizar a efetividade. Nos locais de trabalho dinâmicos da atualidade, precisamos de líderes que desafiem os *status quo* e inspirem e persuadam os membros da organização. Também precisamos de gestores que permitam o desenvolvimento e o funcionamento suave do local de trabalho. (Lunenburg, 2011, p. 3)

Num estudo efetuado por Day e Sammons (2013), os autores chegam mesmo a afirmar que para superar os desafios do século XXI, a escola tem de mudar e essa mudança passa pela passagem “*de um diretor gestor para um diretor gestor e líder*” (p. 9). Inúmeras investigações apontam para modelos ou estilos de liderança, tendo sido identificados, pelo menos, vinte e um modelos, cada um sucedido de um adjetivo diferente (Day & Sammons, 2013). Apesar disso, alguns investigadores realizaram estudos que associam escolas de sucesso a determinados modelos. Por exemplo, Day e Sammons (2013) apontam para a liderança transformacional articulada com a liderança pedagógica, como os modelos que melhor se encaixam nos moldes de uma liderança coletiva necessária para uma escola do século XXI, em que a escola se deve tornar numa *organização aprendente*.

Yukl (2013) descreve a liderança transformacional como sendo aquela em que o líder “*apela aos valores morais dos seus seguidores numa tentativa de elevar a sua consciência ética e mobilizar a sua energia e recursos para mudar instituições.*” (p.321). Todas as abordagens à volta da liderança transformacional enfatizam as emoções e os valores (Yukl, 1999, in Leithwood & Jantzy, 2006) e partilham a ideia de que o seu objetivo fundamental é o de aumentar a capacidade de desenvolvimento e elevar os níveis de compromisso pessoal na consecução dos objetivos da organização. O esforço extraordinário e a melhoria da produtividade são consequência do desenvolvimento das capacidades e do elevado compromisso preconizados numa liderança transformacional (Leithwood & Jantzy, 2006).

Citando Bass (1985), Yukl (2013) acrescenta que numa organização gerida à luz da liderança transformacional, os seguidores desenvolvem sentimentos de confiança, admiração, lealdade e respeito para com o seu líder. Estes sentimentos são exacerbados de tal forma que os seguidores se sentem tão motivados que alcançam mais do que aquilo que lhes é pedido. Para alcançar tais níveis de motivação e transformação nos seus seguidores, o líder (1) fá-los tomar consciência da importância dos resultados das suas tarefas; (2) leva-os a sobrepor o bem da organização e da equipa ao seu próprio interesse e (3) desperta o desejo de satisfazerem as suas necessidades mais elevadas.

Os comportamentos de um líder transformacional podem ser categorizados da seguinte forma (Yukl, 2013, pp. 322-323):

- › **Influência idealizada** – comportamentos tais como a coragem, dedicação e sacrifícios em nome dos seguidores, que aumentam a identificação do seguidor com o seu líder;
- › **Estimulação intelectual** – comportamentos que influenciam os seguidores a verem os problemas sob novas perspetivas e criarem soluções criativas para os mesmos;
- › **Consideração individualizada** – comportamentos que se evidenciam através da prestação de apoio individual, encorajamento e prestação de formação;
- › **Motivação inspiracional** – comportamentos tais como a comunicação de uma visão apelativa e uso de símbolos para focar os esforços dos seguidores (Bass & Avolio, 1990^a, in Yukl, 2013).

Os processos de influência utilizados numa liderança transformacional são os seguintes: (1) a “*internalização*”, uma vez que o líder tenta ligar as atividades realizadas pelos seus seguidores aos valores e ideais individuais dos mesmos. Desta forma, a motivação intrínseca é aumentada pela perceção de que as atividades e objetivos são consistentes com os seus próprios valores e interesses; (2) a “*identificação pessoal*”, pois os seguidores identificam-se com os comportamentos, valores e ideais do líder; (3) a “*con-*

fiança no líder”, relação que se estabelece através do acompanhamento individualizado que marca o comportamento do líder e (4) o “*efeito de escada*”, quando o comportamento de um líder é imitado e mantido até aos níveis hierárquicos mais baixos de uma organização (Yukl, 2013).

Os processos de liderança transformacional são compreendidos pela sua efetividade em qualquer situação ou cultura (Bass, 1996, 1997, in Yukl, 2013). Os estudos revelam que não existem condições pré-definidas para que a liderança transformacional seja efetiva, apontam-se, no entanto, alguns aspetos que podem melhorar a sua efetividade, nomeadamente, algumas culturas organizacionais que permitem melhores resultados do que outras; as características pessoais dos seguidores e também um ambiente instável com necessidade de mudança se revela mais propício para a eficácia deste tipo de liderança (Yukl, 2013). “*Quando a liderança transformacional funciona bem, tem o potencial de envolver os stakeholders na consecução dos objetivos educacionais*” (Bush & Glover, 2014, p. 558), de tal forma que os objetivos dos líderes e dos seus seguidores se confundem criando uma relação harmoniosa e genuína aquando das tomadas de decisão. No entanto, quando as “*transformações*” que se pretendem são apenas a forma de impor os valores do líder ou para implementar prescrições governativas, nesse caso o processo deixa de se chamar transformativo para ser de caráter político. É por essa razão, que, frequentemente, a importância dos valores dada na abordagem transformativa é alvo de questionamento, por poderem consistir numa forma dissimulada de aplicação de valores do próprio diretor ou do governo (Bush, 2011, p. 86, in Bush & Glover, 2014).

Na liderança pedagógica ou liderança centrada na aprendizagem (*learning-centered leadership*), vincula-se a liderança à aprendizagem dos alunos (Bolívar, López & Murillo, 2013). Se a função primordial das escolas é que os alunos aprendam, a função principal dos diretores também deve ser o êxito dos seus alunos, assim sendo, “*liderança pedagógica é aquela que situa como bússola da sua ação a melhoria das aprendizagens dos alunos.*” (Bolívar, 2015, p.24). Além disso, os vários estudos da área (Day et al., 2009; Day et al, 2010; Leithwood, Harris e Hopkins, 2008 e Leithwood, Seashore-Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004) referem que a liderança tem impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, pelo que as suas atividades se devem concentrar em tudo aquilo que favorece uma melhoria do ensino dos professores, assim como, reunir esforços para uma melhoria da aprendizagem dos alunos (Bolívar, López & Murillo,

2013). Para estes autores, os diretores melhoram a aprendizagem dos alunos através da motivação dos professores e do desenvolvimento do sentido de “*comunidade profissional*”, ajudando e guiando os professores entre si para melhorar o seu ensino. A intervenção do diretor pode ser direta, quando é centrada na melhoria do ensino, ou indireta, quando é focada na criação de condições que fomentam o ensino e a aprendizagem. No entender dos autores, trata-se de “*constituir escolas como comunidades, transformando a cultura individualista numa cultura de colaboração*” (ibid, p. 26), pois só quando toda a instituição trabalha em conjunto numa mesma missão, se alcançam os objetivos desejados. “*Liderança pedagógica entende-se como um grupo de gente que aprende e trabalha junta numa escola partilhando uns propósitos e metas, esforçando-se por conseguí-las*” (Bolívar, 2013, p. 14). A criação desta cultura colaborativa e de desenvolvimento profissional é da responsabilidade do líder (íbid).

Apesar da sua associação à melhoria dos resultados dos alunos, a liderança pedagógica enfrenta algumas barreiras, como seja a relutância da parte de alguns diretores por acharem que se lhes acrescenta responsabilidades e também, da parte dos professores, que veem as suas práticas individuais invadidas (Bolívar, 2015). A este propósito Bolívar et al. (2013, p. 30) referem que “*mudar a cultura escolar não é fácil, mas com novas orientações legislativas, discursos públicos e boas práticas é possível alterá-la, sempre que se siga a mesma orientação ao longo do tempo.*” (p.30).

Para além de uma liderança pedagógica, autores como Bolívar et al. (2013) apoiam o desenvolvimento de uma liderança distribuída e de uma liderança para a justiça social como caminho para o sucesso das escolas, referindo que:

A compreensão atual da liderança afasta-se da visão de um diretor como único agente de poder, para adotar uma perspetiva distribuída ou compartilhada. Além disso, procura-se uma liderança pedagógica capaz de incidir na melhoria das aprendizagens, criando condições para que os professores consigam ensinar melhor. E também, por último, uma liderança para a justiça social, que assegure uma boa educação para todos os alunos, desde uma perspetiva inclusiva e equitativa. (p. 17)

Por liderança distribuída entende-se uma liderança repartida ou descentralizada, em que a influência passa de uns sujeitos para outros, adotando a forma de rede (Bolívar et al., 2013). Também Leithwood e Mascall (2008) conceptualizam a liderança distribuída, ou *coletiva*, como uma forma de influência e controlo distribuídos. Descobriram, na sua pesquisa, que quanto maior for a distribuição da liderança pela escola e seus *sta-*

keholders, maior é o sucesso dos alunos: “*Influence seems to be an infinite resource in schools. The more those informal leadership roles give it away, the more they acquire*” (ibid. p.528). Para Goldstein (2004, p. 414), citado por Bolívar e colegas (2013): “*a liderança distribuída tem menos que ver com dividir o trabalho e mais com partilhar responsabilidades.*” (p.33). Quando existe liderança distribuída não significa que haja um decréscimo do poder formal do líder, implica sim que haja uma relação vertical e lateral dos processos de liderança e que haja interação entre os vários líderes (Day & Sammons, 2013). Na realidade, o papel da liderança formal aumenta e é mais exigente por ser necessária a coordenação das diferentes responsabilidades atribuídas, desenvolvimento de capacidades nos outros, supervisão e proporção de *feedback* sempre que necessário (Bolívar et al., 2013). No entanto, citando Day, Gronn e Salas (2006, p. 19), Bolívar e colegas (2013) realçam a necessidade de equilíbrio, ou seja, devem existir momentos numa organização em que a liderança está mais concentrada no diretor e outros momentos em que a liderança se distribui por várias pessoas.

Associada à liderança distribuída surge a ideia de *empowerment*, muitas vezes referida como característica fundamental de um líder (Bolívar, 2013; Day et al. 2010; Kotter, 1990; Lunenburg, 2011), na medida em que este deve conseguir desenvolver a capacidade de liderança nos outros, torná-los capazes de disseminar a sua visão, missão e objetivos, para desta forma, poder proceder à distribuição de responsabilidades. Além disso, “*Atribuir a uma só pessoa a iniciativa da mudança, impedindo a liderança das demais, travaria a escola, como organização que aprende a desenvolver-se*” (Bolívar, 2015, p. 24). Segundo o autor, seria contraditório que a escola dependesse apenas de um líder *heroico*, por mais qualidades que este detivesse, pois para se desenvolver, a organização deve trabalhar em conjunto e, como tal, a liderança deve ser distribuída para que todos possam resolver os problemas em conjunto e, desta forma, assumirem a responsabilidade dos êxitos e dos fracassos e, se tal for o caso, encontrarem soluções, conjuntamente, para os superar (Bolívar, 2015). Só a distribuição da liderança permitirá o empenho e comprometimento de todos os membros da organização, pois quando a liderança repousa apenas numa pessoa, poderá assemelhar-se esta situação ao que se refere o provérbio *remar contra a maré*.

A forma como é distribuída a liderança foi objeto de vasta investigação e uma listagem dos vários modelos são apresentados por Bolívar et al. (2013, pp. 37-39), no

entanto, focar-nos-emos no modelo proposto por Yukl (2013, p.106) que se centra nos procedimentos tomados pelo líder aquando da tomada de decisão:

- **Decisão autocrática** – O líder toma as decisões sozinho sem consultar opiniões ou sugestões. Não existe influência nem participação de outros membros da organização nas decisões tomadas;
- **Consultação** – O líder toma as decisões sozinho, após consulta dos seus colaboradores. Existe reflexão e as sugestões são tomadas em consideração;
- **Decisão conjunta** – O líder reúne-se com os membros da organização para discutir e tomar decisões conjuntas. O líder não tem mais poder de decisão que os outros membros envolvidos;
- **Delegação** – Neste processo, é dada a responsabilidade de tomada de decisão a um grupo ou a uma só pessoa. Geralmente, são especificados os limites para a tomada de decisão e pode ou não haver a necessidade de aprovação prévia por parte do líder.

A liderança para a justiça social reflete a urgente necessidade de lutar contra as desigualdades e falta de equidade provenientes de uma crise económica e de uma crescente globalização que exacerbaram as diferenças a nível social (Bolívar et al., 2013). Segundo os autores, a escola tem um papel fundamental na defesa da justiça social, permitindo o direito a todos os alunos a uma boa educação, através da inclusão, da equidade, da valorização e do direito à participação. O líder deve promover a inclusão, a tolerância e o direito a todos ao acesso à melhor educação possível; mas também deve criar condições para que os alunos da sua escola possibilitem uma sociedade futura mais justa, solidária e democrática. Assim sendo, no que respeita a liderança para a justiça social “*importa tanto como se faz, como os resultados que se obtêm*” (ibid, p. 42).

No sentido de esclarecer este conceito, os autores listaram as práticas dos líderes que fomentam uma escola que trabalha *de e para* a justiça social, a saber, a) identificar e articular uma visão da escola centrada na justiça social; b) potenciar uma cultura de escola *de e para* a justiça social; c) priorizar os membros da comunidade escolar e o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional; d) centrar-se na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e) potenciar a criação de comunidades profissionais de aprendizagem; f) promover a colaboração entre a escola e a família; g) expandir o capital social dos alunos valorizados pela escola.

O líder deve, assim, reger-se por valores que conduzam a sua instituição a criar condições *de* justiça social e *para a* justiça social. Assim, por via das suas pesquisas, Bolívar et. al (2013, p.47) citando Stevenson (2007), Murillo et al. (2010) e Salisbury e McGregor (2002, 2005), referem como valores que aparentam orientar os diretores na conquista de uma escola com estas características, os seguintes: (1) **assumem riscos** –

não receiam os desafios e comprometem-se a encontrar soluções inovadoras; (2) são acessíveis – estão presentes, comunicam diretamente com todos os membros da comunidade escolar para resolver problemas; (3) investem nas relações – trabalham com toda a comunidade para criar confiança e partilha de informação; (4) são reflexivos – utilizam a informação de que dispõem para tomar decisões sustentadas; (5) são colaborativos – partilham a liderança com a comunidade escolar, em todos os níveis da organização; (6) são intencionais – têm claras as metas de uma escola *de e para* a justiça social e tomam decisões no sentido de a conseguir.

Para fazer face às necessidades das escolas e torná-las organizações eficazes e efetivas, a maioria dos autores apela à conjunção de modelos e não à adoção de um único modelo. Por exemplo, Day e Sammons (2013) apontam para a combinação de uma liderança transformacional com uma liderança pedagógica; por seu lado Bolívar (2013, 2015, 2016), argumenta que para uma escola de sucesso é necessário aliar uma liderança pedagógica a uma liderança distribuída e, também, na sua associação com López e Murillo, em 2013, os três autores defendem a importância de combinar com estes modelos uma liderança *de e para* a justiça social.

Conclui-se, assim, que não existe “o” modelo de liderança, apenas um conjunto de modelos que fornecem pistas e práticas passíveis de serem postas em prática.

2.4. Sobre o papel da liderança na motivação

“*Liderança e motivação estão necessariamente ligadas*” (Schaffer, 2008, p. 6). Da vasta investigação existente sobre o tema, uma premissa constante ressalta: uma liderança efetiva está associada à motivação. House (2004) citado por Schaffer (2008, p.6) apresenta a seguinte definição de liderança: “*Liderança é a habilidade que um indivíduo tem de influenciar, motivar e capacitar os outros a contribuírem para a efetividade e o sucesso dos (grupos) dos quais são membros.*” Nesta definição, a motivação é a componente-chave de uma liderança de sucesso. Importa, pois, clarificar o conceito de motivação para se aprofundarem os conhecimentos sobre a sua influência e ligação com a liderança, apesar de não ser missão fácil “*(...) pois trata-se de um constructo invisível, de utilização generalizada nas ciências humanas e abordável segundo uma grande multiplicidade de perspetivas*” (Cunha et al., 2007, p.154, in Cruz, 2012, p.33).

Segundo Ryan e Deci (2000) “*To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as un-*

motivated, whereas someone who is energized or activated toward an end is considered motivated” (p. 54). Nesta definição, os autores referem-se à motivação como o ímpeto ou a inspiração sentida para se realizar algo, sem eles, o indivíduo não se sente motivado e não age para atingir determinado fim. Não obstante, os autores apelam para que a motivação não seja encarada como um fenómeno “unitário”, mas um fenómeno pessoal, em que cada indivíduo revela níveis e orientações diferentes de motivação.

Baseando-se na teoria da autodeterminação, Ryan e Deci (2000) referem ter distinguido, em estudo anterior, a motivação intrínseca da extrínseca, sendo que o desempenho de um indivíduo diverge em função de o seu ato ser motivado por fatores internos ou fatores externos⁴. Em 2000, os autores revisitam o conceito de motivação extrínseca, a qual, segundo eles, tem vindo a ser considerada como um fator pouco determinante para a motivação de um indivíduo e pouco valorizada na literatura clássica sobre o tema. Ora, Ryan e Deci propõem vários tipos de motivação extrínseca (Tabela 3)⁵.

Os comportamentos motivados externamente podem variar, na sua extensão, consoante a autonomia e a autodeterminação que permitem que sejam postas em prática pelo indivíduo. A *internalização* e a *integração* são os processos através dos quais comportamentos motivados externamente permitem maior autonomia e autodeterminação. Um contexto que apoia os sentimentos de competência, autonomia e relacionamento é a base para a sustentabilidade da motivação intrínseca e tornar os indivíduos mais autodeterminados no que concerne a motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000). Desta feita, a busca da criação de um contexto em que cada um se sinta valorizado, autónomo e a construção de um sentimento de pertença nos colaboradores, afigura-se como uma das prioridades dos líderes para motivar os membros da sua equipa.

Já para Bergamini (2002), a motivação consiste numa ação que vem do próprio indivíduo, não é condicionada por prémios ou punições do mundo exterior: *“trata-se, mais precisamente de uma fonte autónoma de energia cuja origem se situa no mundo interior de cada um, e que não responde a qualquer tipo de controle do mundo exte-*

⁴ Assim sendo, a motivação intrínseca é aquela que leva um indivíduo a realizar uma atividade pela satisfação que lhe confere; que satisfaz as suas necessidades psicológicas em termos de competência e autonomia. A pessoa é movida pela diversão, pelo desafio, mais do que pela pressão, recompensas ou castigos. Já quanto à motivação extrínseca, o indivíduo pode ser levado a realizar uma atividade pelo medo, pela pressão de um castigo, repreendimento ou recompensa (Ryan & Deci, 2000).

⁵ Alguns dos tipos de motivação representam formas pobres de motivação; outros, que representam estados ativos de motivação, dão-se quando os objetivos externos são adotados internamente pelo indivíduo e conduzem à vontade de atingir um determinado objetivo imposto externamente. Para tal, é preciso haver internalização e integração, de modo a que um comportamento deixe de ser adotado por mera complacência passiva, e passe a ser adotado por comprometimento pessoal ativo. Só desta forma, o indivíduo irá revelar maior nível de persistência, autoperceção e empenho.

rior” (idem, p.64). Segundo a autora, não existem fórmulas para motivar alguém, pois o potencial motivacional já existe dentro de cada um, sendo que o que cabe ao líder é não o desperdiçar. Assim sendo, o estudo da motivação humana deve centrar-se nos motivos que conduzem as pessoas a realizarem os seus objetivos, os quais serão sempre de ordem interior. Segundo Schaffer (2008), motivação é simplesmente o esforço que cada indivíduo faz para atingir determinado objetivo. Quanto mais motivado estiver, maior será o esforço aplicado na concretização de determinado objetivo. Esse esforço pode, no entanto, ser condicionado pelos traços individuais, pela situação e pelo desempenho⁶.

Tabela 3 – Taxonomia da motivação humana

Desmotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
	Regulação externa	Introjeção	Identificação	Integração	
- Estado em que se sente falta de intenção para agir.	- Representa a categoria com menos autonomia do indivíduo.	- As ações são realizadas sobre pressão para evitar culpa, ansiedade ou para atingir orgulho de si próprio e dos outros.	- Representa mais autonomia e autoterminação do indivíduo.	- É a forma mais autónoma de motivação extrínseca.	- A ação parte da vontade do próprio indivíduo.
- Resulta da não valorização de uma atividade (Ryan, 1995);	-O comportamento efetuado serve para satisfazer um pedido externo ou obtenção de uma recompensa imposta externamente.		-A pessoa identifica-se com a importância de um comportamento e aceitou-o como seu.	- A regulação externa foi totalmente assimilada pela pessoa.	- A sua realização desperta-lhe interesse e confere-lhe prazer e satisfação.
- O indivíduo não se sente competente para a sua realização (Deci, 1975);					
- Não acredita que a sua realização vai trazer o resultado desejado (Seligman, 1975).					

Fonte: Ryan & Deci (2000, p.61)

No estudo desenvolvido por Azevedo e Carvalho (2014, p.10) são apresentadas duas definições de motivação:

(1) “Motivo é a força ou impulso que leva a pessoa a agir de determinada maneira, isto é, que dá origem a um comportamento específico” (Chiavenato, 2007, p. 296);

(2) “Conjunto de forças que impulsiona o comportamento e determina a sua forma, direção, intensidade e duração” (Ivancevich et al., 1997).

⁶ O autor afirma que os líderes podem influenciar os níveis de esforço (motivação) prestados pelos seus colaboradores, se tiverem em conta o seu individualismo (traços de personalidade ou físicos que o colaborador manifesta); a situação em que se encontra o colaborador para atingir determinado objetivo (por exemplo, o espaço onde desenvolve a sua atividade) e a exigência (performance) que lhe é pedida. Relativamente a esta última, o líder deve ter especial atenção em não exigir a mais ou a menos, pois ambas as situações provocam desmotivação, por um lado por se associar a fraca exigência à incompetência, por outro pelo objetivo se tornar impossível de atingir.

Partindo destas duas definições, consegue-se determinar que motivação é a força que faz agir um indivíduo de uma certa forma e não de outra, que o faz ir para uma certa direção e não para outra e é a intensidade dessa força ou impulso que determina o modo como o indivíduo irá perscrutar o seu objetivo e o tempo que irá levar para o conseguir atingir. As vastas definições que surgiram do estudo da motivação têm dado origem ao aparecimento de várias teorias, que de certa forma podem contribuir para uma liderança mais eficaz, pois constituem um manancial de princípios que podem ajudar os líderes a criar ambientes motivadores para os seus colaboradores (Schaffer, 2008).

As principais teorias sobre motivação no trabalho podem ser agrupadas em dois grandes grupos (Tribell & Rush, 1984, in Pérez-Ramos, 1990, p.127): **Teorias de conteúdo** – que consistem na identificação das necessidades e exame dos comportamentos dirigidos a satisfazê-los (caixa 1); **Teorias de processo** - que consistem no levantamento do comportamento motivacional consciente e racional (caixa 2).

Caixa 1 - Teorias de conteúdo

- **Teoria das necessidades (Maslow, 1954)** – classificação das principais necessidades do ser humano numa escala hierárquica ascendente composta por 5 níveis: (1ª) – **necessidades fisiológicas**: respondem às necessidades básicas e a sua satisfação é indispensável para a sobrevivência do ser humano; (2ª) - **necessidades de segurança**: compreendem a necessidade de se proteger a si e à sua família e de evitar a privação; (3ª) - **necessidades sociais**: compreendem a necessidade de ser aceite e de manter relações de amizade e afeto; (4ª) - **necessidades de estima**: consistem no desejo de se destacar no grupo a que pertence e de ser prestigiado; (5ª) - **necessidades de autorrealização**: consiste num desafio permanente na vida do indivíduo na procura de crescimento psicológico e pessoal.
- **Teoria bifatorial de motivação-higiene (Herzberg, 1959)** – estudo pioneiro da motivação no próprio ambiente organizacional. Define fatores de **ordem intrínseca** (os motivadores) que conferem satisfação aos trabalhadores, em norma, referentes ao conteúdo e à natureza do trabalho e têm um carácter mais pessoal, nomeadamente, a progressão, o reconhecimento, a responsabilidade, o desafio, entre outros; e os **Fatores extrínsecos** (de higiene), que conferem insatisfação aos trabalhadores, de natureza preventiva e ambiental (e.g. normas administrativas, supervisão, salários, etc.).
- **Teoria Y (McGregor, 1960)** – Segundo esta teoria, o trabalhador deve ser valorizado e todos os esforços devem ser feitos para que as suas metas pessoais também sejam alcançadas.
- **Teoria do poder, afiliação e realização (McClelland, 1961)** – na maioria das pessoas estão presentes as necessidades de poder, afiliação e realização, sendo que estas se interrelacionam e se manifestam em diferentes graus de intensidade em cada indivíduo.
- **Teoria E.R.G. (Existence, Relatedness and Growth) (Adefler, 1969)** – a existência, o relacionamento e o crescimento são as três categorias de necessidades que movem os indivíduos. O autor propõe que o desenvolvimento nestas categorias se faz de forma ascendente, i.e., no sentido “satisfação-progressão”, mas também pode ser descendente, no sentido “frustração-regressão”, quando existem barreiras ou bloqueios na satisfação das necessidades, nomeadamente, nas categorias hierarquicamente mais altas.
- **Teoria Z (Ouchi, 1983)** – baseia-se nos princípios que distinguem a sociedade industrial japonesa, sustentando-se na ideia da “família organizacional”, caracterizada pela importância que se deve atribuir aos recursos humanos e pela valorização de um ambiente organizacional estimulador.

Fonte: Pérez-Ramos (1990)

Caixa 2 - Teorias de processo

Teoria da Dissonância cognitiva (Festinger, 1954) – consiste no estado de “*stress*” em que se pode encontrar o indivíduo, quando este se compara com outra pessoa com características que considera equivalentes às suas e repara que existem incongruências, pelo que o indivíduo irá agir para restituir o estado de “consonância”.

Teoria da Equidade (Adams, 1961-1963) – o indivíduo realiza constantes comparações entre a sua atividade e a compensação que recebe com a de outros indivíduos. Dessa comparação surge a percepção de “equidade” ou “inequidade”. Se houver percepção de inequidade, o indivíduo irá agir de forma a equilibrar essa relação. Consoante o caso, o indivíduo poderá aumentar ou diminuir os seus níveis de desempenho para alcançar esse equilíbrio.

Teoria da Expectância (Vroom, 1964) – o processo de motivação é alavancado pelas percepções que o indivíduo tem da relação entre o esforço que deve realizar para alcançar um objetivo e o valor que lhe atribui. É a relação entre os fatores cognitivos individuais de valor, instrumentalidade e expectativa que definem o grau de motivação do indivíduo.

Teoria do Estabelecimento de Metas (Locke, 1968-1975) – a combinação entre os “valores” (importância que a pessoa atribui a um objetivo a ser alcançado) e as “metas” (objetivo desejado), determina a motivação para o trabalho.

Teoria do Desempenho-satisfação (Porter e Lawler, 1968) – o ser humano é dotado de poder de antecipação ou de previsão de atividades e da gratificação que deseja pela sua concretização, assim como, a satisfação de necessidades. Tais poderes que interferem na motivação do indivíduo são a combinação de fatores como a inteligência, habilidade, traços de personalidade, autopercepção, esforço, desempenho, entre outros.

Teoria da Atribuição causal (Kelly, 1971) – parte do princípio da atenuação pelo qual possíveis efeitos de um determinado fator causal, podem ser atenuados/modificados pela influência de outros incidentes, como fatores extrínsecos que podem ser causadores de aumento ou diminuição da motivação.

Teoria da autopercepção (Bem, 1972) – as pressões externas podem influenciar de tal forma o indivíduo que este chega a identificar-se com as mesmas, ao ponto de sentir que são suas.

Fonte: Pérez-Ramos (1990)

Devido à crescente compreensão no mundo organizacional, de que a motivação se encontra associada a uma elevação dos níveis de satisfação, desempenho e produtividade, Pérez-Ramos (1990, pp. 128-137) considerou relevante o levantamento destas teorias, no sentido de proporcionar um conhecimento aprofundado dos fatores de motivação no mundo do trabalho e, deste modo, apoiar líderes a encontrar formas de retirar o melhor potencial dos seus colaboradores.

O consenso é inevitável quando se associa a liderança à motivação. Investigadores como Barrère (2005), Bergamini (1994), Bolívar (2016), Day e colegas (2010), Kotter (1990), Lunenburg (2011), Mintzberg (1990) e da The Wallace Foundation (2013) são unânimes em referir que uma liderança de sucesso requer motivar os seguidores. Neste sentido, Mintzberg (1990) reconhecia já a sua importância, integrando-a como parte fundamental no papel interpessoal desempenhado pelo gestor, o mesmo sucedendo com Kotter (1990) quando determinou que um dos processos fundamentais para uma liderança de sucesso é “motivar” e “inspirar”, movendo as pessoas na direção certa, apelando às necessidades humanas básicas, aos valores e às emoções. Bergamini (1994) foi mais longe, ao propor a liderança como sinónimo de motivação, o que ajudará a

promover um clima favorável de trabalho. Ao reconhecer, valorizar e satisfazer as necessidades interiores de cada um, o líder torna significativa uma atividade para aqueles com quem trabalha, o que exige grande perícia, sendo a chave para a motivação e para o sucesso da liderança.

Desta forma, o líder fica em poder de um profundo conhecimento do contexto cultural da sua organização, o que lhe confere uma grande vantagem, pois tal como Bolívar (2016) e Day et al. (2010) ressaltam, é preciso ter em consideração o contexto em que estamos inseridos e agir de acordo com as suas características. Também vários dos diretores entrevistados por Barrère (2005) referiram a primordialidade das tarefas relacionais para determinar o clima da organização, o que lhes proporciona o conhecimento necessário para agir estrategicamente. As pesquisas relacionadas com as dez grandes conclusões sobre a liderança permitiram a Day et al. (2010) concluir que a liderança requer a construção de uma relação dentro da comunidade escolar, através da valorização dos recursos humanos e da promoção de um bom ambiente entre estes.

Em relatório da Fundação Wallace (2013) é destacada a motivação, pois duas das cinco responsabilidades apontadas para uma liderança de sucesso é a criação de um clima hospitaleiro e o desenvolvimento da liderança nos outros membros da comunidade escolar de forma a que estes, sobretudo os professores, se identifiquem e valorizem a consecução dos objetivos. Também Bolívar (2016) destacou a motivação quando a incluiu nos quatro tipos de práticas para uma escola de sucesso. Assim sendo, a liderança e a motivação são dois assuntos estreitamente ligados, que *“guardam uma ligação de parentesco forte entre si, a ponto de serem considerados sinónimos”* (Bergamini, 1994, p. 106) e, por isso, o seu estudo é pertinente no sentido de permitir a compreensão dos processos que sustentam uma liderança mais eficaz e, conseqüentemente, a melhoria para as escolas.

2.5. Sobre o papel da liderança na inovação

Como mencionado anteriormente, a literatura tem vindo a apontar fortes evidências da relevância da liderança escolar para o funcionamento das organizações. Porém, devemos ainda prestar especial atenção ao seu papel na inovação e na mudança da organização escolar. Uma análise às características da sociedade de hoje evidencia a necessidade de mudar e inovar na escola. Importa agora definir concretamente o que se entende por inovação e, mais particularmente, pela inovação no campo educacional.

Para Akpan (2016), a inovação consiste numa mudança propositada, organizada e numa tomada de risco introduzida numa organização para assegurar a sua eficiência e aumentar a sua produtividade. É a aplicação de ideias, tecnologias e de novos processos para ganhar vantagem competitiva que pode assumir a forma de aumento produtivo, melhoria no desempenho profissional, nos serviços e no compromisso.

Segundo Cardoso (2007, p. 2), citado por Nogaro e Battestin (2016), a inovação tem um carácter intencional e não deve ser confundida com a evolução natural do sistema. *“A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”*. (p. 360). O termo “inovação” também não se deve considerar sinónimo de reforma, uma vez que esta resulta da aplicação legislativa constituída pelas entidades reguladoras da educação. Também, Carbonell (2002, p.20), citado por Nogaro e Battestin (2016), adota a mesma posição, no sentido em que determina que a mudança está voltada para o interior da escola, enquanto a reforma diz respeito à estrutura do sistema educativo, assim sendo, esta não pode ser considerada *“sinónimo de mudança, melhoria ou inovação. Estas podem provocá-la, mas também paralisá-la e sufocá-la”* (p.361). O conceito de inovação surge frequentemente associado ao de mudança. Porém, Havelock (1973) distingue-os no seu guia para a inovação em educação, considerando a mudança como qualquer alteração significativa no *status quo*, que pretende beneficiar as pessoas envolvidas e a inovação como qualquer mudança que representa uma novidade e que beneficia as pessoas que estão a ser mudadas.

Yukl (2013) baseando-se em Beer, Eisentat e Spector (1990) aponta para quatro tipos de mudanças que podem ser operáveis numa organização (Quadro 2).

As conclusões que se podem retirar destas abordagens são que as mudanças nas atitudes e as mudanças nos papéis, estruturas e procedimentos são complementares e essenciais à mudança na organização. Além disso, as mudanças tecnológicas e estratégicas são adicionais, ou seja, só terão sucesso mediante a adoção das mudanças a nível das atitudes, papéis, estruturas e procedimentos. Nesta linha de pensamento, Bolívar (2015, 2016) defende que, ao mesmo tempo que se *reculturalizam* as relações profissionais, mormente, a cultura da profissão docente, deve proceder-se ao *“redesenho”* dos papéis e das estruturas da organização, no sentido de apoiarem e promoverem as práticas educativas que se desejam implementar na organização. Para tal, o diretor deve ter um profundo conhecimento da cultura da sua organização para saber que mudanças são possíveis de operar e, concomitantemente, para conseguir prever as resistências que dela

possam surgir e poder superá-las. Por isso, melhorar as escolas através da implementação de mudanças deve ser sempre referente ao contexto em que se insere, não seguindo um modelo generalizado, mas sim um padrão individual que contemple as características únicas da organização (Fullan, 1998; Kovacs & Tinoca, 2017). Yukl (2013) acrescenta que a ação de um líder deve basear-se num diagnóstico da organização e não na adoção de um modelo genérico, sob pena de não se obterem os benefícios pretendidos.

Quadro 2 – Tipos de mudanças nas organizações

Tipos de mudança				
	Abordagem centrada nas atitudes	Abordagem centrada nos papéis, estruturas e procedimentos	Abordagem centrada na tecnologia	Abordagem centrada na estratégia
Procedimentos envolvidos	Envolve a mudança de atitudes e valores através de apelos persuasivos, programas de treino, trabalho de equipa ou um programa de mudança de cultura.	Envolve a mudança de papéis através da reorganização do trabalho, incluindo a redefinição de tarefas, de responsabilidades, de relações de autoridade, de critérios e procedimentos de avaliação do trabalho e mudança no sistema de recompensas.	Consiste na utilização de sistemas tecnológicos para a realização ou apoio na realização do trabalho.	Consiste na implementação de estratégias competitivas para atingir os objetivos primordiais da organização.
Suposição subentendida	As novas atitudes e capacidades vão causar alteração de comportamentos de forma benéfica, pois as resistências são convertidas em agentes de transmissão da visão aos outros membros da organização.	A alteração dos papéis requer que as pessoas atuem de forma diferente. Deste modo irão mudar as suas atitudes e comportamentos induzidos pelos seus novos papéis, pelo sistema de avaliação e de recompensas.	Melhorar a eficácia da organização através da implementação de novos sistemas de apoio à informação e à tomada de decisão.	Inovar e tornar a organização mais competitiva.
Eficácia	São abordagens complementares, sendo que os esforços por mudar atitudes e capacidades antes de atribuir novos papéis e funções, permitem que as pessoas com novas funções se sintam mais capacitadas e seguras para enfrentar resistências e oposições.		Sem mudanças efetivas nos papéis, atitudes e capacidades, a tecnologia não será aceite e usada de modo efetivo.	Para ser bem-sucedida, devem existir em simultâneo mudanças consistentes nos papéis atribuídos, estruturas organizacionais e na tecnologia.

Fonte: Yukl (2013, pp.77-78)

Apesar de debate sobre uma maior ou menor progressividade na implementação de uma mudança, na sua investigação, Yukl (2013) encontrou fortes evidências que

apontam para uma implementação mais sequenciada e progressiva das mudanças, por poder favorecer o estabelecimento de uma relação de confiança e de uma implicação conjunta na resolução de problemas. Silva e Silva (2017) referem que os professores são muitas vezes referidos em estudos nacionais e internacionais, como sendo difíceis de mobilizar, no sentido em que veem como negativa a mudança referindo-se ao fracasso de mudanças anteriores ou responsabilizando a extensão dos currículos disciplinares e o constrangimento trazido pela avaliação externa dos alunos (exames). Esta crescente situação de *accountability* desencoraja muitas vezes a adesão a iniciativas inovadoras, pelo simples facto de a escola estar exposta à comunidade envolvente e pela pressão exercida ser maior.

Fullan (1998, p.7) afirma que “*as paredes da escola já não existem*” e que atualmente “*a escola está exposta ao mundo*”. As responsabilidades e a pressão da prestação de contas afeta, frequentemente, a inovação na educação, por receio de que a mudança possa afetar os resultados e conduzir a um mau julgamento da comunidade envolvente e da sociedade em geral.

“*A resistência à mudança é a maior razão para o seu fracasso*” (Yukl, 2013, p.80), por isso, o autor identifica duas teorias que descrevem o padrão típico das reações na fase inicial de uma mudança. A identificação destas reações é importante para o líder, uma vez que ao conhecê-las saberá como agir para que o processo de mudança evolua. Dito de outra forma, as reações iniciais à mudança nem sempre são as melhores, caracterizando-se pela angústia, receios, *stress*, etc., no entanto, se o líder aprender a lidar com elas, dotar-se-á de conhecimento para se tornar paciente e um eixo de apoio no sentido de ultrapassar estas dificuldades iniciais. A primeira teoria apresentada por Yukl (2013) é a de Lewin (1951), denominado por modelo *force-field*, no qual se identificam três fases no processo de mudança: (1) descongelamento – fase em que as pessoas se mentalizam que os métodos usados já não são adequados; (2) mudança – nesta fase, as pessoas procuram novos modos de agir e criam uma nova abordagem; e (3) recongelamento – a nova abordagem é implementada e estabelece-se na organização. O líder deve assegurar a passagem pelas três fases, sob pena de a mudança não ser bem-sucedida. Ao longo destas três fases, duas linhas de ação são postas em prática consoante a proporção da resistência ao processo de mudança: a primeira consiste no aumento da força para a mudança e a segunda consiste na redução da força que cria resistência à mudança.

A segunda teoria apontada por Yukl (2013) baseia-se nos estádios identificados por Lazarus (1991), pelos quais passam as pessoas quando enfrentam um evento dramático ou uma mudança brusca nas suas vidas. São eles a negação, a raiva, o luto e a adaptação. No campo das mudanças organizacionais, as pessoas passam igualmente por estes estádios, começando por negar a necessidade da mudança até chegarem ao último estádio, no qual a mudança é aceite pelo indivíduo.

Numa tentativa de guiar diretores que queiram implementar reformas na sua organização, Fullan (1998) listou quatro linhas de ação que permitem a redução de conflitos e resistências fortes:

- (1) **Respeitar as todas as vozes, mesmo as mais resistentes** – as mudanças geram discórdias e resistências, que devem ser aproveitadas no sentido em que podem contribuir para a construção de soluções conjuntas: *“People resist for what they view as good reasons. They may see alternatives we never dreamed of”* (Maurer, 1996, p.49 in Fullan, 1998, p. 8).
- (2) **Mover-se em direção ao perigo, formando alianças** – a escola está exposta à comunidade exterior, o que é uma oportunidade para a criação de laços fortes em favor da mudança, se se abrir à comunidade para que esta participe e a compreenda: *“In a school, where mistrust between the community and the administration is the major issue, you must begin to deal with it by making sure that parents are present at every event, every meeting, every challenge. Within the discomfort of their presence the learning and healing could begin.”* (Dolan, 1994, p. 60, in Fullan, 1998, p. 9).
- (3) **Gerir emocional e racionalmente** – o diretor/líder com inteligência emocional dá atenção não só às mudanças de *reestruturação* (organizacionais), como também às mudanças de *reculturização* (culturais), sendo capaz de identificar ansiedades e ajudar a contê-las, criando um clima de colaboração e apoio.
- (4) **Lutar pelas causas perdidas** – o diretor/líder que repouse as suas expectativas na esperança, luta mesmo quando a situação parece perdida, além de transmitir segurança e conforto aos seus seguidores. *“It is hope, above all, that gives us strength to live and to continually try new things, even in conditions that seem hopeless”* (Havel, 1993, p. 68, in Fullan, 1998, p. 9).

Multiplicam-se as linhas de ação propostas aos líderes no sentido de apoiar a implementação de uma inovação nas suas organizações. No entanto, este é um processo que deve ser entendido como complexo pela rapidez que exige, pela sua imprevisibilidade e a sua não linearidade (Fullan, 2001). Com base nestas e noutras propostas que temos vindo a analisar ao longo do capítulo, propomos a análise do quadro 3, no qual são apresentadas as competências do líder e os processos que deve desencadear para implementar um processo de mudança, pois ter um profundo conhecimento do que

envolve um processo de mudança é fundamental para que este possa ser bem-sucedido (Havelock, 1973; Fullan, 2001).

Quadro 3 – Procedimentos a desencadear pelo líder num processo de mudança numa organização educativa (elaboração própria)

Competências do líder	Procedimentos que deve desencadear	Objetivos a atingir
Inteligência emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Ser paciente e perceber os estádios pelos quais passam os seus colaboradores e outros <i>stakeholders</i>. - Manter a esperança, prestar apoio e esclarecer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir resistências - Fortificar aderentes - Envolver e acalmar os colaboradores - Estabelecer laços de confiança - Manter a expectativa
Construção e fortalecimento de relações	<ul style="list-style-type: none"> - Dar voz a todos os envolvidos para que participem na construção de soluções conjuntas. - Envolver e constituir relações com toda a comunidade educativa e <i>stakeholders</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diminuir resistências - Adequar as mudanças ao contexto em que se insere - Construir alianças e consensos
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar uma visão clara e os objetivos a atingir, adequados ao contexto em que se insere (valores da organização e expectativas da comunidade). - Comunicar avanços e recuos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de sentimento de pertença à organização - Criação de um objetivo comum a ser atingido
(Re)organização da instituição	<ul style="list-style-type: none"> - Empoderar - Reorganizar a escola estruturalmente (papéis, estruturas e procedimentos); - <i>Reculturar</i> a escola (mudar valores, atitudes, comportamentos, crenças, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de liderança nos outros - Criar condições para o trabalho colaborativo - Criar um clima positivo e favorável à mudança
Produção de conhecimento próprio e sua utilização	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar processos de autoavaliação: momentos de reflexão conjunta nos quais se utilizam os dados gerados pela própria organização e utilizá-los na reavaliação do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gerar conhecimento através da prática - Construir uma <i>organização aprendente</i> - Construir o próprio caminho até à mudança.

Fontes: Bolívar (2013, 2016); Fullan, (1998); Yukl, (2013)

No fundo, o que se deve reter é que a mudança não se impõe, “*uma direção do século XXI já não se pode limitar a uma gestão burocrática, deve adotar práticas que influenciam o desenvolvimento da organização, dos professores e da melhoria das*

aprendizagens dos alunos” (Bolívar, 2013, p.16). A mudança, sendo vista como necessária por todos, carece de ser comunicada claramente, através de uma visão que reflita os valores da organização, *“no processo confuso da implementação de uma mudança, uma visão clara ajuda a guiar e coordenar as decisões e ações de muitas pessoas”* (Yukl, 2013, p.89). Este processo irá permitir um maior compromisso de todos e uma melhor identificação com a necessidade de mudança.

Desta suposição sobressaem duas ideias fundamentais: a mudança necessita de ter em conta a cultura da organização, identificar-se com os seus valores e com os objetivos principais pelos quais se pauta; não basta integrar apenas a comunidade interna, a mudança também precisa de contemplar o contexto externo envolvente. De facto, a mudança será tão bem-sucedida quanto a comunidade e outros *stakeholders* se identificarem com ela e se envolverem nela, tal como é confirmado por Bolívar (2013) *“Estabelecer redes entre escolas, com famílias e outros atores da comunidade incrementa o capital social e facilita a melhoria dos resultados dos alunos, ao mesmo tempo que todos carregam conjuntamente a responsabilidade da educação.”* (p.17). Para que tal aconteça, o líder tem de pôr em marcha diversos mecanismos de comunicação (internas e externas) e várias formas de envolvimento da comunidade educativa. Por último, deve formar bases para que a organização se torne numa “organização aprendente”, deve *“mobilizar a capacidade interna de mudança para regenerar internamente a melhoria da organização”* (Bolívar, 2013, p.17). Por esta razão, López Yáñez (2009) considera que inovação é um processo de aprendizagem organizativo, ou seja, é o produto das práticas quotidianas das escolas. Para o autor, inovação é o resultado dos padrões de influência, das estratégias e da dinâmica organizativa que permitem que esta tenha lugar e, sobretudo, que permitem a sua sustentabilidade. Como refere Fullan (1998), não existem fórmulas prontas a usar, os próprios líderes envolvem-se na mudança na condição de aprendentes, a construção do caminho faz--se avançando nele, pelo que uma organização deverá produzir o seu próprio conhecimento e dotar-se de capacidade para usá-lo na construção do seu próprio caminho. Em suma, relativamente à inovação em educação, as palavras de ordem são: *“sentido, coerência, conetividade, sinergia, alinhamento e capacidade para melhoria contínua”* (Fullan, 2001, p.12).

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

3.1. Enquadramento metodológico e *design* do estudo

Esta investigação desenvolveu-se sob o paradigma interpretativo, tendo em vista que intentamos “*analisar a realidade social a partir do interior da consciência individual e da subjetividade, no contexto da estrutura de referência dos atores sociais, e não na estrutura de referência do observador da ação*” (Afonso, 2014, p.34). Sob este paradigma, enveredámos por uma abordagem qualitativa na medida em que se constitui como uma pesquisa que se preocupa “*com a recolha de informação fíável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade*” (Afonso, 2014, p.18). Os investigadores que põem em prática uma investigação qualitativa “*Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspetivas dos sujeitos de investigação (...) Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais*” (íbid).

Bogdan e Biklen (1994) referem que “*Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista*” (p. 17), uma vez que esta corrente se caracteriza pela “*investigação de situações existentes identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis*” (Afonso, 2014, p. 43). Da corrente naturalista, adotámos uma perspetiva descritiva uma vez que procedemos “*a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido diretamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante*” (íbid, p. 43). Deste modo, procuramos que os dados recolhidos, sendo qualitativos, traduzam o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), quando se reportam ao facto de isto significar que são dados “*ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas*” (p. 16).

3.1.1. Estudo de caso

O *design* de investigação adotado designa-se por estudo de caso o qual “*consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos*

ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, in Bogdan & Biklen 1994, p. 89). A modalidade de estudo de caso trata “*de estudar o que é particular, específico e único*” (Afonso, 2014, p.74). Existe uma grande diversidade de tipos de estudo de caso. Segundo Yin (1994), este *design* deve ser escolhido quando as questões às quais o investigador procura responder são “*como*” ou “*porquê*”; quando o investigador tem fraco controlo nos eventos em estudo e quando o seu foco é o estudo de fenómenos contemporâneos no seu contexto real.

O estudo de caso define-se como uma estratégia de investigação abrangente que comporta técnicas de recolha de dados e um *design* próprio (Yin, 1994, p. 3). Yin (1994) e Bogdan & Bilken (1994) diferenciam o estudo de caso em: estudo de caso único e estudo de caso múltiplo. Yin (1994) compara o caso de estudo único a um experimento único. Refere que se deve usar em casos críticos, casos únicos ou extremos ou em casos revelatórios. Quando o mesmo estudo contém mais do que um caso único, estamos na presença de um estudo de caso múltiplo. Bogdan & Bicklen (1994) referem várias modalidades de casos de estudo múltiplos: uns que têm carácter de caso único, mas que servirão de piloto para outros casos múltiplos e outros que se destinam ao estabelecimento de comparação.

Stake (1995), por sua vez distingue três tipos de estudo de caso: o estudo de caso intrínseco, instrumental e coletivo. No primeiro, o objeto de estudo desperta um interesse intrínseco, um caso que permite ao investigador conhecer aprofundadamente aquela realidade em particular, sem conseguir generalizar-se o conhecimento obtido. No estudo de caso instrumental, o investigador consegue obter um entendimento generalizável partindo do estudo de um caso particular. No caso de estudo coletivo, o investigador debruça-se no estudo de múltiplas realidades que lhe permitem estabelecer ligações entre os dados obtidos dessas mesmas realidades. No nosso caso, encontramos-nos perante um estudo de caso instrumental, pois o estudo específico de um AE, permitiu-nos retirar conclusões que geram um entendimento generalizável sobre os processos de mudança nas organizações educativas.

Yin (1994) propõe ainda quatro modalidades: plano de caso único global ou inclusivo, e plano de caso múltiplo global ou inclusivo. Sendo que o plano consiste na sequência lógica que liga os dados empíricos à questão ou questões iniciais do estudo, no caso de plano único, estuda-se uma realidade ou um fenómeno, recorrendo a várias subcategorias que ajudam a entendê-lo de uma forma global. Um caso múltiplo pode consistir

em vários casos globais ou em vários casos inclusivos. O presente estudo foi desenvolvido na modalidade de plano de caso único global, pois a análise de várias subcategorias permitiu-nos obter uma perceção global do processo de mudança empreendido.

Desta feita, a investigação que nos propusemos conduzir centrou-se na figura do diretor escolar inserido num contexto de inovação pedagógica, mais particularmente num AE onde se implementa, pelo segundo ano consecutivo, o Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). Sendo o diretor a principal fonte de liderança nas escolas (Day et al., 2010) e a liderança o fator que torna as escolas em organizações mais eficazes e com níveis de desempenho de maior qualidade (Caixeiro, 2014), considerámos fulcral centrar o nosso estudo na ação desenvolvida pelo diretor na condução da sua organização à mudança. Também o estudo do seu quotidiano é pertinente, na medida em que as tarefas a que dedica mais tempo influenciam a melhoria dos resultados e do clima organizacional Horng, Klasik e Loeb (2009).

Posto isto, colocaram-se várias questões: - Que condições existiam na organização que potenciaram a adesão à mudança? Como se caracterizam os processos de gestão e liderança acionados na condução de um projeto inovador? Que mudanças e desafios daí advieram para o quotidiano do diretor e para a organização? Estas interrogações foram as que nortearam este estudo, pois só compreendendo o trabalho do diretor no quadro dos trajetos empreendidos, em contexto, será possível compreender melhor como se traçam os caminhos da melhoria.

3.2. Eixos de análise

Face a estes objetivos e para condução da investigação destacaram-se quatro eixos de ação e respetivas questões específicas:

Quadro 4 – Eixos de análise

Eixos de análise	Objetivos	Métodos de recolha
Processos de adesão	<ul style="list-style-type: none"> - Que condições foram favoráveis à mudança da organização? - Que desafios se apresentaram ao desenvolvimento do projeto e como foram ultrapassados? 	Pesquisa arquivística Entrevistas semiestruturadas ao diretor e às lideranças intermédias Observação não estruturada
Processos de liderança/gestão do diretor	<ul style="list-style-type: none"> - Como se caracteriza o quotidiano de um diretor num agrupamento de escolas inserido num projeto inovador? - Quais os processos de liderança/gestão empreendidos na implementação do projeto? - Quais as perceções do diretor relativamente ao trabalho que desenvolve na condução da organização num processo de mudança? - Quais as perceções do diretor relativamente ao trabalho que ainda gostaria de desenvolver? 	Pesquisa arquivística Observação estruturada e não estruturada Entrevista semiestruturada ao diretor e às lideranças intermédias
Processos de gestão/liderança das lideranças intermédias	<ul style="list-style-type: none"> - Que processos de liderança/gestão foram acionados pelas lideranças intermédias? -Quais as perceções que têm do seu papel na mudança operada? -Quais as suas perceções das mudanças operadas? 	Observação estruturada e não estruturada Entrevista semiestruturada ao diretor e às lideranças intermédias
Mudanças organizacionais operadas	<ul style="list-style-type: none"> - Que alterações organizacionais resultaram da aplicação do PPIP? - Que alterações trouxe a implementação do projeto no quotidiano do diretor, no seu papel e nas funções que desempenha? - Que mudanças nas funções e papéis das lideranças intermédias foram implementadas? 	Pesquisa arquivística Observação estruturada e não estruturada Entrevistas semiestruturadas ao diretor e às lideranças intermédias

3.3. O contexto da ação

O AE, criado em 2009, localiza-se no distrito de Setúbal, numa freguesia situada no centro da Península de Setúbal, que surgiu “*para dar resposta à necessidade crescente de aumentar a oferta educativa de ensino pré-escolar e básico na freguesia onde se situa*” (PE, p. 4). Nesta freguesia, a tendência nacional para o crescimento do índice de envelhecimento populacional, tem vindo a ser contrariada, uma vez que “*a fixação crescente do número de residentes, o aumento das taxas de natalidade e dos fluxos migratórios contribuíram para um índice baixo de envelhecimento da população do concelho*” (PE, p.4).

Do PE percebemos que, no seu início, foi constituído um grupo de professores do quadro, através da mobilidade de professores que se mostraram interessados em integrar o projeto do AE: dois docentes de pré-escolar, 16 docentes de 1.º ciclo e oito docentes de 2.º e 3.º ciclos – sendo todos os outros docentes a exercer funções no Agrupamento do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) ou contratados.

O AE é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: a Escola básica integrada (escola-sede), duas escolas de 1º ciclo com jardim-de-infância e, mais recentemente (em 2012), um jardim-de-infância. O número total de alunos é de 1372, sendo que 244 frequentam o ensino pré-escolar, 492 frequentam o 1ºCEB, 272 o 2ºCEB e 364 o 3ºCEB. O corpo docente é constituído por 103 professores, sendo que, 70% pertencem aos quadros. O corpo não docente é composto por um total de 70 profissionais, estando a maioria afeta ao ME e os restantes à Câmara Municipal e a outra associação da freguesia onde se localiza. Neste AE, existem duas associações de pais e EE que têm grande impacto na comunidade educativa, nomeadamente, no que se refere às atividades de tempos livres que funcionam na escola-sede. Quanto ao nível de escolaridade dos pais e mães dos alunos, é bastante elevado comparando-o com o do concelho onde se insere (Costa & Almeida, 2019).

O relatório da avaliação externa ao PPIP (Costa & Almeida, 2019) refere que o AE desenvolve atividades e projetos de complemento ao currículo “*de índole cultural, artística, cívica e de inserção e participação na vida comunitária, de âmbito escolar, local, nacional e internacional*” (idem, p. 157), sendo estes a Assembleia júnior, a Assembleia de Alunos, a Assembleia Municipal de Jovens, o LAI – Laboratório de Aprendizagem Interativa –, o Desporto Escolar, projetos Erasmus + (4 projetos), o projeto *INCLUD-ED*⁷, o projeto *EduLabs*⁸, *Co-Lab*, *Eco-Escolas*, a Orquestra Geração⁹, a *Rock’Art* (banda musical do AE), o Clube de Teatro Gota d’Água, Oficina de Artes,

⁷**Projeto INCLUD-ED** – implementado no AE, desde 2016, tem como objetivo promover o sucesso académico dos alunos, através da participação das famílias da comunidade pela melhoria da coesão social. Sustenta-se no desenvolvimento de seis Ações Educativas de Sucesso (Grupos Interativos, Tertúlias Literárias Dialógicas, Formação de familiares, Participação educacional da comunidade, Modelo dialógico de prevenção de conflitos, Formação pedagógica dialógica de professores). “*Tem como objetivo último, a construção de Comunidades de Aprendizagem pelo sucesso de todos com todos.*” (<https://www.dge.mec.pt/projeto>)

⁸**Projeto EduLabs** – implementado no AE desde 2014, “*pretende-se com estes EduLabs desenvolver um trabalho de melhoria contínua da pedagogia e do uso das tecnologias para assegurar uma eficiência, provada por estatísticas, que deverá evidenciar a evolução da qualidade do ensino e aprendizagem como resultado do uso do novo modelo pedagógico e tecnológico.*” (<https://erte.dge.mec.pt/edulabs>)

⁹**Orquestra Geração** – projeto aprovado pelo Ministério da Educação, “*a Orquestra Geração é um projeto de intervenção social através da prática orquestral. Foi criada em 2007 e encontra-se atualmente instalada em 22 escolas básicas.*” (<https://orquestra.geracao.aml.pt/>)

Oficina de Música, Projeto Ciência em Ação, Clube Europeu, EPIS (Empresários para a Inserção Social) e Rede de Bibliotecas Escolares (Costa & Almeida, 2019).

Na ‘Proposta de Projeto de Inovação Pedagógica’ do AE, pode ler-se que as medidas adotadas, no âmbito do PPIP, tiveram como objetivos gerais a diminuição e posterior eliminação da retenção ao longo do ensino básico; a prevenção do insucesso escolar e promoção do sucesso educativo e a dotação de todos os alunos das competências necessárias ao seu pleno desenvolvimento pessoal e social (Proposta de Projeto de Inovação Pedagógica, 2017, p. 1).

Na sequência da sua implementação, foram aprovadas pelo ME, as seguintes medidas:

- **Programas Curriculares Individualizados (PCI)**- para alunos com retenções repetidas, elevado absentismo e/ou desmotivação, que os impeça de progredir ou concluir o ensino básico. Permite que estes alunos não frequentem disciplinas nas quais já obtiveram aprovação, que tenham reforço àquelas onde revelaram maiores dificuldades e que possam realizar aprendizagens através de componente prática e/ou trabalho autónomo.
- **Redução da dispersão curricular** – aglomeração de algumas disciplinas, como é o caso de TIC, que passou a ser transversal, sendo lecionada em parceria com outras disciplinas, potenciando a articulação disciplinar entre docentes.
- **Criação de metas modulares** – definição de metas modulares na Matemática, o que foi alargado a outras disciplinas, para que os alunos progridam de acordo com a sua velocidade de aprendizagem. Os alunos podem sempre recuperar módulos em atraso, sem concluir, no entanto, módulos anteriores considerados essenciais.
- **Reformulação da matriz curricular de Matemática (3º e 4º ano)** – consiste na divisão dos conteúdos de Matemática em substituição da sua repetição ao longo dos dois anos, com vista ao seu aprofundamento e consolidação.
- **Integração e articulação do currículo de expressões no 1º ano de escolaridade** – visa a integração e articulação do currículo das expressões, no 1º ano, nas restantes áreas curriculares, para reforçar a interdisciplinaridade.
- **Co-Lab, promoção do trabalho colaborativo** – promoção da lecionação de aulas em colaboração, promovendo o recurso a metodologias de trabalho interativo (trabalho de projeto, *Inquiry Based Learning (IBL)*, resolução de problemas, aula invertida ou outras).
- **Projeto EduLabs** – continuação do desenvolvimento do projeto implementado desde 2014 no AE. Este projeto consiste na introdução do recurso a *tablets* em sala de aula, com o intuito de tornar o ensino mais interativo, promovendo a motivação dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar e o desenvolvimento das competências do século XXI.
- **Programa de Tutorias e E-Turma** – continuação da aplicação do programa de tutorias para reduzir o insucesso escolar e o abandono, através do acompanhamento individualizado dos alunos por um “Tutor NIC” (Núcleo de Intervenção Comportamental). A sua intervenção consiste no apoio à organização e aconselhamento do aluno. O projeto E-Turma (turma excelente), procura responsabilizar o grupo turma globalmente pelos

resultados, atividades desenvolvidas e comportamentos através da disponibilização de um ranking trimestral, que premeia as melhores turmas;

- **Implementação de novos modelos pedagógicos** – reorganização das turmas em termos de espaços e tempos, com a criação de grupos heterogêneos, constituídos por alunos de duas turmas, pertencentes a anos de escolaridade adjacentes. O trabalho é desenvolvido em torno de pequenos grupos heterogêneos de alunos, que são direcionados para o trabalho de projeto, trabalho colaborativo, para o trabalho autónomo individual e para o trabalho sob orientação tutorial, usando metodologias diversas das de aulas expositivas.
- **Eliminação de períodos letivos** – introdução de interrupções letivas de seis em seis semanas, para proceder a avaliações formativas e ajustes nas estratégias pedagógicas.
- **Articulação Curricular com o Projeto Orquestra Geração (OG)** – substituição parcial do currículo de expressões do ensino básico, pelas áreas lecionadas neste projeto, indo ao encontro do previsto no Ensino Articulado de Música.

3.4. Os sujeitos participantes

O Diretor participante no estudo realizou a sua formação académica num liceu tradicional, tendo prosseguido os seus estudos numa universidade pública onde concluiu a licenciatura em Engenharia Química. Iniciou a sua carreira enquanto professor de Físico-Química, num AE da rede pública e durante apenas três anos exerceu a sua profissão sem desempenhar cargos diretamente relacionados com os de direção escolar. Nesses dois primeiros anos, chegou a exercer o cargo de Diretor de Turma e, no terceiro ano em funções, o de Coordenador das instalações informáticas. Segundo o mesmo, foi graças às suas competências técnicas, designadamente as ligadas à parte da informática e da gestão de equipamentos, que integrou a equipa de direção, na altura, enquanto assessor da parte técnico-pedagógica. Exerceu este cargo ainda enquanto professor contratado. Aquando da sua integração nos Quadros da Carreira Docente, ainda no mesmo AE, passou a exercer o cargo de Subdiretor durante um ano e o de Diretor durante dois mandatos.

No ano 2009, instalou o AE onde se conduziu a presente investigação, enquanto Presidente da Comissão Executiva Instaladora, passando posteriormente a exercer a função de Diretor do AE, cargo que exerce até à atualidade. Desempenha, portanto, o cargo de Diretor há dezassete anos.

Quando inquirido sobre as suas motivações para o desempenho deste cargo, atribuiu-as à sua formação inicial, nomeadamente pelo facto de considerar que “*os engenheiros trabalham todos em gestão e (...) essas competências eram altamente necessárias*” (p.2), mas também às suas competências na área técnica, mais especificamente no que concerne a área da informática. Menciona que, inicialmente, esse foi o motivo da

sua integração na equipa de direção e mais tarde, pelo alargamento das suas competências à área pedagógica. Considera ter exercido poucos cargos além daqueles relacionados diretamente com a direção escolar, mencionando um episódio, que o mesmo encara como marcante, que foi o facto de a primeira vez em que assistiu a um Conselho Pedagógico, o ter feito na condição de presidente, uma vez que exercia o cargo de Diretor.

Sendo que um dos objetivos da nossa investigação consiste na análise dos processos de liderança/gestão desenvolvidos pelas estruturas intermédias, a escolha dos sujeitos para a entrevista em *focus group* prendeu-se sobretudo com o facto de todos ocuparem um cargo de coordenação (Quadro 5). Dois dos sujeitos entrevistados ocupavam um cargo diretamente relacionado com uma medida contemplada na Proposta de Projeto de Inovação Pedagógica (Medida XI – Articulação Curricular com o Projeto Orquestra Geração e Medida VI – Co-lab, promoção do trabalho colaborativo). Outros dois sujeitos ocupavam cargos ditos “tradicionalistas” nas escolas, mas que devido à implementação do PPIP sofreram algumas alterações, sendo eles o cargo de coordenação de Professores Tutores e Diretores de Turma¹⁰ e o de Coordenadora Pedagógica do 1º ciclo¹¹. Os restantes sujeitos ocupavam cargos de Coordenação de Departamento Curricular e da Biblioteca Escolar. A escolha desta diversidade de cargos teve o propósito de comparar os papéis e funções de coordenação que surgiram com a implementação dos PPIP face às estruturas intermédias ditas tradicionais.

Os sujeitos entrevistados exercem funções docentes há mais de vinte anos, excetuando-se CD1 que exerce função há 19 anos e CD2 que exerce funções há 9 anos. Esta última, professora contratada. Trata-se, assim, de um grupo de professores com experiência na docência. Quanto aos anos de serviço desempenhados neste AE, excetuando-se CD5 e CD2, que se encontram no AE desde a sua criação, os restantes exercem funções no AE há relativamente pouco tempo (2, 4 e 6 anos). No que respeita os anos de exercício do cargo que ocupam, mais uma vez, excetuam-se CD2 e CD4, que ocupam o cargo há respetivamente 9 e 4 anos, os restantes desempenham esse cargo pela primeira

¹⁰ No âmbito do PPIP e da necessidade em estreitar as relações com os EE, foi criada a figura do Professor Tutor, que atua em cooperação com o Diretor de Turma. Este último passa a ter uma função mais administrativa e a de articulação entre os vários professores tutores da equipa pedagógica. Ao cargo dos Professores Tutores fica o acompanhamento pedagógico dos seus tutorandos e o contacto com os respetivos EE.

¹¹ A criação da Coordenação Pedagógica no 1º ciclo surgiu no seguimento da implementação do PPIP. A sua função reside na articulação das atividades e projetos a desenvolver de acordo com as orientações da Direção, Conselho Pedagógico e Departamentos e na cooperação com outras estruturas de orientação educativa na gestão adequada dos recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens.

vez ou pelo segundo ano consecutivo. Esta situação deve-se ao facto de alguns cargos de coordenação terem sido criados recentemente, com a implementação do PPIP ou, como é o caso de CD6 e CD7, por se encontrarem há apenas dois anos em funções no AE. Apesar de CD2 coordenar uma medida integrada na Proposta de Inovação Pedagógica - “Articulação Curricular com o Projeto Orquestra Geração” - exerce o cargo de coordenação deste projeto há 9 anos, uma vez que o mesmo foi implementado no AE, desde a sua criação.

Quadro 5 – Listagem dos sujeitos entrevistados

Função	Duração	Código
Coordenadora de Diretores de Turma e Professores Tutores	1:52:12	CD1
Coordenadora da medida XI do PPIP (Orquestra Geração)		CD2
Coordenadora do Departamento de Línguas (2º e 3º ciclo)		CD3
Coordenadora da Biblioteca Escolar		CD4
Coordenadora Pedagógica (1º ciclo)		CD5
Coordenadora da medida VI do PPIP (Co-Lab – promoção do trabalho colaborativo)		CD6
Coordenadora de Departamento de Expressões (2º e 3º ciclo)		CD7
Diretor do Agrupamento de Escolas	1:20:56	DT

3.5. Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

3.5.1. Pesquisa arquivística

“O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado”, uma vez que “possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 2). Esta técnica “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2014, p.93).

Uma das grandes vantagens do recurso a esta metodologia reside no facto da sua não interferência, isto é, os dados não são recolhidos diretamente dos sujeitos investiga-

dos, não havendo por isso interferência tanto do investigador, como dos sujeitos em estudo (Afonso, 2014). Apesar disso, é primordial que o investigador interprete, sintetize informações e determine tendências para conseguir fazer inferências dos documentos analisados, pois, nenhum documento existe por si só, precisa de ser analisado à luz de conceções teóricas para que o seu conteúdo seja entendido (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009, p. 2)

Autores como Afonso (2014), Bogdan e Biklen (1994) e Cellard (2008) categorizam os documentos como oficiais, públicos e privados. Para a consecução dos objetivos da nossa investigação privilegiámos a análise de documentos oficiais e estruturantes da organização em estudo, nomeadamente, o PE e as Propostas de Projeto de Inovação Pedagógica apresentadas pelo AE (PPIP-AE1 e PPIP-AE2). A análise destes documentos foi utilizada como instrumento metodológico complementar, permitindo-nos aprofundar os conhecimentos sobre esta organização, assim como, compreender os processos de adesão à mudança e os processos de liderança empreendidos, uma vez que os documentos internos “*podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança*” (Bogdan & Biklen, 1994, p.181). A análise das várias versões das Propostas de Projeto de Inovação Pedagógica (2 versões) permitiram-nos perceber a evolução e as etapas percorridas no caminho da mudança, pois um dos grandes atributos da análise documental é o favorecimento da “*observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc...bem como o da sua génese até aos nossos dias*” (Cellard, 2008, p. 295).

3.5.2. Observação participante estruturada e não estruturada

A observação participante está inserida num conjunto de metodologias denominadas de qualitativas (...) possibilita, por parte de quem observa (para além da aquisição e clarificação de informações sobre uma dada realidade), a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise de relações e aplicações de esquemas de diferenciação dos mesmos (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p.724).

Constitui-se, assim, numa “*técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos*” (Afonso, 2014, p. 98). O autor distingue duas abordagens a esta técnica: a observação estruturada e a observação não estruturada. Na primeira recorre-se ao uso de uma grelha ou ficha pré-concebida, na qual se registam as

informações observadas. A segunda consiste num conjunto de textos, denominados por *notas de campo*, que são o produto de um conjunto de observações efetuadas ao longo da investigação. Desta feita, a observação não estruturada “*carece de instrumentos de planeamento estratégico cuidadosamente elaborados*” (ibid, p. 99). São “*o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Apesar das qualidades e vantagens do recurso à observação, é importante a sua conjugação com outras técnicas de recolha de dados, com vista à sua complementação e, conseqüentemente, a uma maior fidedignidade das conclusões (Bogdan & Biklen, 1994; Ferreira, Torrecilha & Machado, 2012; Mónico, Alferes, Castro & Pereira, 2017).

Para a condução da nossa investigação, recorremos a estes dois tipos de observação: por um lado, uma observação “estruturada” em que se observou um dia de trabalho do diretor, recorrendo a um guião de observação construído previamente, do qual se lavrou uma descrição detalhada do seu quotidiano (Anexo 8); por outro lado, uma observação “não estruturada”, através das notas de campo (NC) (Anexo 7). Tal como refere Cozby (1989, p.48) uma observação deste cariz:

(...) é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...(Afonso, 2014, p.99)

As notas de campo permitiram-nos complementar e validar as informações obtidas através das entrevistas, reforçando a solidez das conclusões retiradas.

3.5.3. Inquérito por entrevista

“*A realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista*” (Afonso, 2014, p. 104). Esta estratégia pode ser utilizada como fonte principal e única de recolha de dados ou pode ser adotada em conjunto com outras técnicas como a observação ou a pesquisa arquivística (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Para estes autores, a entrevista serve o objetivo da recolha de dados de carácter descritivos, tendo como vantagem a perceção, por parte do investigador, da maneira como os sujeitos interpretam o mundo em que se inserem (ibid).

3.5.3.1. Tipos de entrevistas

As entrevistas podem ser caracterizadas por *estruturadas*, *não estruturadas* ou *semiestruturadas*, dependendo da preparação prévia feita pelo investigador (Afonso, 2014). No caso das entrevistas estruturadas, as perguntas são pré-estabelecidas e as respostas registadas segundo um código pré-estabelecido, assemelhando-se a um “*script teatral que deve ser seguido de forma padronizada e sem desvios*” (íbid, p. 104). Segundo o autor, este tipo de entrevista serve o propósito da obtenção de informação quantificável que permita um tratamento estatístico *a posteriori*. Quanto à entrevista não-estruturada, o autor caracteriza-a como sendo uma interação sobre grandes temas ou questões, não obedecendo a perguntas ou respostas pré-determinadas. O seu grande propósito é o de conduzir o entrevistador a compreender os comportamentos e os significados atribuídos pelo sujeito a determinado facto ou situação. Por último, a entrevista semiestruturada situa-se numa categoria intermédia às duas anteriores, sendo que na sua preparação é elaborado um guião que se baseia nas questões de pesquisa e nos eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2014, p.105).

Em todos os casos, as entrevistas bem conduzidas concedem ao investigador uma grande riqueza de dados, consistindo o seu papel em não modificar os pontos de vista, mas sim o de os interpretar: “*Os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito*” (íbid, p. 139).

Entrevista semiestruturada

Para recolha de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada ao diretor e às estruturas intermédias do AE, com o objetivo de podermos obter as perceções e opiniões dos sujeitos sobre a mudança que tentam implementar. Para tal, favorecemos o uso da entrevista semiestruturada, isto é, elaborámos um guião prévio (Anexos 3 e 4), por uma das suas potencialidades ser “*a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Posteriormente, foi lavrada a sua transcrição (Anexos 5 e 6), para permitir a sua análise. A cada entrevistado foi dado a conhecer o protocolo de investigação (Anexos 1 e 2), esclarecendo-os do enquadramento do estudo, dos objetivos, da natureza da sua participação e dos procedimentos a adotar, assim como, das garantias de confidencialidade, ética e anonimato.

Entrevista focus group

A riqueza da entrevista em *focus group* advém da interação entre os participantes do grupo, decorrendo dessa interação a recolha dos dados. O uso desta técnica permite um maior nível de aprofundamento, por se gerarem dados provenientes da discussão e da reflexão daquilo que vai sendo dito por cada um dos participantes. Associada à interação que possibilita, o uso desta metodologia adquire um carácter naturalista, por permitir que sujeitos debatam em contexto natural e espontâneo (Finch & Lewis, 2003).

A técnica de *focus group* pode ser definida como:

(...) uma técnica de investigação de recolha de dados através da interacção do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Tal definição (...) comporta três componentes essenciais: os *focus group* são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interacção na discussão do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel activo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados. (Morgan, 1996, 1997, in Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 177)

Para que o investigador tenha sucesso é frequentemente realçada a importância do seu papel na condução deste tipo de entrevista (Afonso, 2014; Finch & Lewis, 2003 e Silva, Veloso & Keating, 2014), devendo assumir um duplo papel: o de entrevistador e o de moderador (Afonso, 2004). O seu papel caracteriza-se pelo encorajamento de uma discussão aberta e interativa, mas também a de controlo, para não deixar participantes fugirem ao tema central de investigação ou evitar o domínio de algum dos participantes (Finch & Lewis, 2003). Neste âmbito, a abordagem mais comum é a intervenção “moderadamente estruturada” do investigador, de forma a possibilitar o debate, ao mesmo tempo que não deixam de ser dadas as respostas às questões centrais da investigação (Silva, Veloso & Keating, 2014).

O recurso ao *focus group* permitiu-nos a recolha de dados através da interação de um grupo de pessoas com interesse ou tendo como ponto comum, o tema proposto pelo investigador (Silva, Veloso & Keating, 2014), nomeadamente, através da interação de um grupo de sete pessoas que tinha como ponto comum o desempenho de um cargo de liderança intermédia. A sua interação possibilitou a obtenção de dados aprofundados sobre as suas perceções e o seu papel na mudança implementada na organização.

3.6. Análise de conteúdo

Por análise de conteúdo, entende-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1977, p.42)

A autora justifica a relevância do recurso à análise de conteúdo, como técnica de análise de dados, porque “*desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo*” (p.29). Os seus objetivos principais são os de *ultrapassar a incerteza* e o de *enriquecimento da leitura*, adquirindo, desta forma, duas funções: a heurística, no impulso que proporciona à descoberta e a administração de prova, consistindo a própria análise de conteúdo numa prova ou numa confirmação das inferências feitas (Bardin, 1977, p. 30).

Numa abordagem qualitativa, tal como a abordagem empreendida neste estudo, a análise de conteúdo foca-se na presença ou na ausência de uma inferência ou de um indício, mais do que na sua frequência (Bardin, 1977). Para a autora, o trabalho do analista caracteriza-se assim, por uma duplicidade: o de compreender o sentido da mensagem, mas também o de inferir sentidos implícitos nela contida. A autora chega mesmo a comparar este trabalho ao de um detetive que procura indícios e para pô-los em evidência.

Também Afonso (2014) refere a importância na indagação de sentidos implícitos, quando menciona que através da sua análise, o investigador transforma textos de várias origens num novo texto: o texto científico (p. 127). Bardin (1977) distingue várias técnicas de análise: a categorial, a avaliativa, de enunciação, de expressão, das relações e do discurso.

Na procura de inferência de dados, recorreremos à análise *categorial*, mais precisamente a uma análise *categorial temática*. A técnica de análise categorial é descrita como sendo uma técnica que toma em consideração a totalidade de um texto e o classifica segundo a frequência, a presença ou ausência de itens de sentido (p.36). Para tratamento dos dados disponíveis e conseqüente consecução dos objetivos de investigação, identificámos “núcleos de sentido” cujo foco foi o “tema”, sendo que esta é a abordagem acon-

selhada por Bardin (1977) quando se pretende analisar material empírico proveniente de entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas, individuais ou em grupo ou até reuniões de grupo.

Dado que “*Content analysis stands and falls by its categories*” (Berelson, 1952, in Bardin, 1977), procedemos à categorização semântica dos dados, transformando-os de “*dados brutos a dados organizados*” (Bardin, p.119). Numa primeira fase, procedemos à sua codificação que consistiu na identificação de unidades de registo – recortes de segmentos de conteúdos dos textos em análise - e, posteriormente, à sua categorização através da identificação de unidades de contexto, que “*serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem*” (ibid, p.107).

Para tratamento dos dados, procedemos à categorização do material recolhido empiricamente, através das transcrições das entrevistas ao diretor e às lideranças intermédias, da pesquisa arquivística e das notas de campo (Anexo 9). Afonso (2014) e Bardin (1977) esclarecem que as categorias podem resultar da interação entre os objetivos de estudo definidos *a priori*, assim como, podem surgir *a posteriori*, ao longo do processo analítico dos dados. No presente estudo, utilizámos um sistema misto de categorização, sendo que algumas categorias decorreram dos eixos de análise pré-definidos e outras surgiram posteriormente, durante o processo inferência.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Processos de adesão à mudança

Neste primeiro eixo de análise começamos por observar as condições existentes no AE que o impeliram para a integração num projeto pedagógico inovador, a que se segue a descrição dos desafios enfrentados com a adesão ao projeto, assim como as estratégias empreendidas para os ultrapassar.

4.1.1. As condições favoráveis à inovação

4.1.1.1. A dependência de um caminho em inovação e mudança

O AE em estudo é uma organização relativamente recente (10 anos) que foi instalado pelo atual diretor enquanto Presidente da Comissão Executiva Instaladora e um grupo de jovens professores. Segundo o próprio, esta situação facilitou a edificação de um AE alicerçado nos seus ideais e princípios, assim como nos da equipa de professores que o acompanharam:

“(...) é um AE recente, jovem, que foi construído à medida do que as pessoas... do desejo das pessoas, porque houve essa oportunidade, foi o último AE a ser construído no âmbito da Direção-Regional de Educação de Lisboa (DREL) (...) e logo desde o início, que o quadro docente, muito jovem, teve a oportunidade de construir uma escola à sua medida. Portanto, aquilo que a escola é hoje... com certeza que aqui foi importante a minha visão ou a visão que nós desejávamos para a escola, mas foi tão ou mais importante aquilo que as pessoas queriam que a escola fosse e tiveram a oportunidade para a construir dessa forma.” (DT)

Da análise do PE destaca-se, mesmo antes da entrada no PPIP, a preconização de estratégias e medidas que visassem a felicidade dos alunos: *“Criar uma escola que responda às necessidades de todos os nossos alunos, potencie as suas máximas capacidades e permita que cresçam e aprendam como indivíduos felizes.” (PE, p.2).*

Também os coordenadores entrevistados, quando inquiridos sobre que condições existentes no AE permitiram a integração no projeto PPIP, apontaram como fulcral o facto de as decisões tomadas pela escola se nortearem sempre pela premissa de que os alunos se devem sentir felizes, o que incentivou tanto a direção e os professores a tomarem decisões e a integrarem projetos que entusiasmassem os alunos e dessem resposta aos seus problemas:

“Eu acho que todos os projetos em que a escola já se envolveu, a própria Orquestra foi integrada na escola com uma premissa que me acompanha desde os 9 anos que estou cá, que sempre...ouvi...dizer: “Nós, nesta escola, queremos alunos felizes”, independentemente de tudo. Apesar de não ser perfeito, nem nunca vir a ser perfeito (riso), o interesse primordial que, no meu ponto de vista, existe na por parte da Direção do AE e do corpo docente, é mesmo ir ao encontro das necessidades e da motivação dos alunos para frequentarem uma escola onde eles tenham, de facto, gosto em andar. E, acho que essa é uma das razões principais: combate ao abandono escolar, combate ao insucesso, arranjar percursos alternativos para os alunos que não conseguem pela via tradicional, então todos estes fatores, ao longo destes anos, trouxeram-nos até aqui.” (CD2)

Neste sentido, a Direção do AE sempre problematizou o seu projeto com foco no desenvolvimento de projetos inovadores: *“E até já tinha trazido uns projetos da anterior escola, e continuámos a fazer. Esse foi sempre um objetivo nosso.” (DT)*. Deste modo, a história do AE é marcada pela integração em vários projetos inovadores, desde a sua criação, como relembra o Diretor:

“Sempre houve grande oferta e variedade de projetos extracurriculares. Começamos, por exemplo, com a Orquestra desde o primeiro ano em que o AE arrancou. Tínhamos projetos ligados à música, ao teatro, às artes, desde que o AE arrancou (...)” (DT)

Não obstante a dinâmica imprimida pelo Diretor e a sua equipa de dinamização de projetos que melhorassem a relação dos alunos com a escola, este sublinha a natureza extracurricular dos mesmos e o pouco impacto que tinham no currículo e nas metodologias usadas em sala de aula:

“(...) poucos projetos estavam direcionados para a parte curricular. Sempre houve grande oferta e variedade de projetos extracurriculares. (...). Tínhamos projetos ligados à música, ao teatro, às artes, desde que o AE arrancou, mas extracurriculares. Não tinham grande impacto na parte curricular.” (DT)

Neste contexto, a integração no projeto *EduLabs* é percecionada pelo Diretor como propedêutica e impulsionadora do PPIP devido ao impacto que teve a nível curricular. A continuidade do *EduLabs* foi legitimada porque *“melhorou os resultados das turmas que o adotaram em cerca de 50% (melhoria dos resultados médios de todos os alunos da turma)” (PPIP-AE1 e PPIP-AE2)*, sendo que *“Este grupo [alunos do EduLabs] foi o único do AE que teve resultados nos exames acima da média nacional. Foi a única até agora. No 6º ano, tinham sido uma turma regular” (NC nº12)*.

A experiência e o envolvimento nestes projetos marcou positivamente a vida do AE, pois embora iniciados muito anteriormente ao PPIP, não só ainda vigoram, como

foram incorporados nas duas Propostas de Inovação Pedagógica submetidas ao GA: o projeto *EduLabs* é a medida VII da primeira Proposta de Inovação Pedagógica (novembro de 2016) e da segunda proposta (maio de 2017); o projeto “Orquestra Geração” está incluído na medida XI “Articulação Curricular com o Projeto Orquestra Geração”, da segunda Proposta de Inovação Pedagógica (maio de 2017).

Outros entrevistados o corroboram: *“Nomeadamente, o facto de já... termos entrado noutros projetos anteriores também inovadores, como o EduLabs, por exemplo, que já existia aqui antes do PPIP. Isso também acho que contribuiu” (CD5).*

Este, como outros projetos, abriram o caminho para que a adesão ao PPIP ocorresse com maior segurança e consistência, preparando a entrada no PPIP, como refere o diretor:

“(...) quando começámos nos EduLabs, havia também aqui o fator “tutela” que tínhamos de convencer, depois a partir do momento em que os resultados começaram a aparecer e nós mostrámos os resultados com esta metodologia, mesmo quando avaliados da forma tradicional, testes, exames e outros, eram melhores. Da parte da tutela ficámos descansados e integrámos o PPIP.” (DT)

O projeto *EduLabs* foi, portanto, o mote para mudar a gestão do currículo e inovar nas metodologias utilizadas com os alunos no contexto da aula, razão pela qual é considerado o ponto-chave para a integração do AE no PPIP:

“Quais foram as grandes diferenças em termos do avanço para o PPIP? Não foi assim por ‘obra e graça do Espírito Santo’, foi quando nós começámos a pensar nas coisas de forma mais curricular. Fizemos primeiro a experiência nos EduLabs, correu bastante bem. E foi por causa dos EduLabs e foi por causa da nossa vontade manifesta em conseguir alargar os EduLabs e mudar as práticas de sala de aula, que a DGE nos convidou para integrar o PPIP.” (DT)

Como referiu uma coordenadora, a integração no PPIP veio ao encontro das expectativas e das vontades expressas pelos membros da organização: *“(...) sentimos que era o início de alguma coisa diferente e que vinha ao encontro daquilo que nós gostaríamos de fazer” (CD1).* Igualmente, o Diretor defende que o desenvolvimento dos vários projetos permitiu a construção de uma base sólida que preparou a organização para a integração de um projeto tão inovador como o PPIP: *“Ou seja, há um percurso aqui de inovação e de tentativa de transformação e de integração de ferramentas e de práticas na sala de aula para permitir essa inovação.” (DT).*

Para as coordenadoras entrevistadas, as mudanças trazidas pelo PPIP não foram drásticas, e o PPIP não foi sentido de forma abrupta, uma vez que grande parte das suas medidas estavam já a ser postas em prática no AE, tal como referiu CD5: *“(...) a maior*

parte delas já vinham de trás, portanto, as medidas do PPIP foram coisas que nós já fazíamos cá”, sendo práticas consideradas comuns à luz do projeto que já então se desenvolvia no AE “Não houve impacto, lá está, porque já se fazia muita coisa que, à luz do clássico, não era normal.” (CD 4). Como também mencionou CD2:

“Acho que tudo aquilo que se passou antes, até darmos entrada, realmente, no projeto, foi tudo uma coisa extremamente gradual. Por exemplo, em termos da Orquestra Geração, já havia um trabalho que era inovador, em termos de articulação entre a coordenação, o conservatório de música e os professores titulares dos alunos que pertencem à Orquestra, que são alunos de 1º ciclo ao 3º.” (CD2)

O que acaba por se verificar é que o PPIP veio, em muitos casos, legitimar o que já se praticava no AE, tal como aludiram a propósito do projeto “Orquestra Geração”: *“Já havia algumas coisas que eram feitas, mas que não estavam oficializadas.” (CD2) e “No fundo, eu acho que veio (...) legitimar as coisas que já fazíamos. Eu estou-me a lembrar, por exemplo da gestão do currículo, nós na Matemática já geríamos o currículo por ciclo. Algumas dessas coisas já eram feitas” (CD1).*

Acresce, ainda, que o PPIP acabou por permitir que as medidas que já se tomavam pontualmente, tomassem uma escala maior, mais regular e envolvendo mais atores da organização:

“Já nos tínhamos juntado, já tínhamos tido necessidade de articular com a Físico-Química, só que eram coisas pontuais e agora passou a ser assim uma escala muito maior. Mas quando foi implementado, não foi praticamente de um dia para o outro, foi uma coisa gradual, foi uma coisa natural que foi surgindo (...).” (CD1)

Trata-se, pois, de um AE que sempre se direcionou para a mudança, que tem uma história associada à incrementação de soluções diferentes das ditas tradicionais. Por exemplo, muito antes de as autoridades públicas em educação porem em vigor o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, já constava como objetivo do PE “Promover e desenvolver as competências do século XXI”. Nas palavras do Diretor:

“(...) queríamos que a escola trabalhasse especificamente nas competências, que era aquilo que nós sabíamos que era importante para os nossos alunos. Anteriormente, no nosso Projeto Educativo, chamámo-lhe competências do Século XXI, e depois, entretanto, no ‘Perfil do Aluno’ vieram como as competências do perfil do aluno.” (DT)

Atualmente, essas preocupações, estão espelhadas na Proposta de Inovação Pedagógica.

Como se viu, este AE detinha já um pensamento e um caminho percorrido muito baseado na mudança planeada, orientando-se para a melhoria com base na adoção de modos diferentes de criar soluções para os seus problemas. Neste contexto, o PPIP constituiu a oportunidade de ‘oficializar’ esse pensamento e as práticas que o corporizam, dando continuidade às alterações encetadas anteriormente, tendo em vista responder a problemas específicos.

Acresce, ainda, a identificação da parceria harmoniosa com a autarquia que é percecionada como fomentadora de projetos que beneficiam e impulsionam os AE:

“A articulação deste AE com a Câmara sempre foi pacífica, pois esta escola aceita todos os desafios propostos pela Câmara e a Câmara aceita os seus desafios. Estamos muito orgulhosos com este AE com o trabalho da Orquestra. Lançámos-lhe o desafio há dez anos porque achámos que só esta Direção pegaria neste ‘bebé’” (NC n°10).

4.1.1.2. A cultura de escola

Das entrevistas realizadas, subentende-se que o percurso do AE se construiu traçando um caminho e instaurando uma cultura que primava pela vontade em criar e inovar:

“(...) a questão aqui é: sempre existiu tanto por parte da Direção, como por parte dos docentes, dos EE, vontade para nós fazermos esse desenvolvimento. (...) precisamos que os parceiros nos acompanhem e nos ajudem depois na implementação dessas vontades e desses planos estratégicos. Portanto, sempre tivemos, não só por parte dos docentes e dos funcionários, da autarquia e dos EE, além dos tais parceiros externos que já estavam envolvidos, toda a gente a puxar no mesmo sentido.” (DT)

A cultura de escola é caracterizada pelo dinamismo, pela vontade em fazer diferente no sentido de melhorar o sucesso dos alunos:

“A escola...acho que é das escolas mais dinâmicas por onde eu já passei e havia vontade sempre em fazer coisas...inovadoras que pudessem trazer, principalmente ao nível do sucesso dos alunos, para melhorar e, portanto, eu acho que foi isso que acabou por chegar à DGE e foi a partir daí que fizeram essa proposta.” (CDI)

Uma das coordenadoras há menos tempo no AE falou-nos da sua admiração com o ambiente de partilha e de criatividade que encontrou, que não é comum noutras escolas, onde inclui a predisposição da Direção para abraçar as iniciativas propostas:

“Não se costuma ver esta partilha e... há sempre pessoas a terem ideias para fazer coisas diferentes. Isso é uma coisa que me agrada muito nesta escola. Há creativi-

dade, há vontade de inovar, de fazer diferente e, de facto, há uma Direção que apoia esses projetos. Pronto, há essa vontade.” (CD5)

Quanto aos docentes, por várias vezes referem a importância da cultura do AE e a predisposição de todos para a mudança, o que se revelou fulcral na adesão ao PPIP:

“Eu acho que ... esta escola tem um conjunto grande, apesar de haver ainda algumas pessoas que não estão tão... à vontade em querer inovar, mas eu acho que há um conjunto grande de professores motivados que também é importantíssimo para que as coisas aconteçam. Caso contrário...será muito mais difícil e isso, nós temos aqui... no nosso AE.” (CD5)

Igualmente, as estruturas intermédias aparentam não estar desalinhas desta determinação em inovar:

*“Eu acho que teve.... **eu sei** que teve a ver com o facto de ao nível das lideranças intermédias **já haver vontade de avançar para alguma coisa de inovador** ou, não só por ser inovador, mas porque sentíamos que era necessário mudar.” (CD1)*

O próprio Diretor sublinhou esse como um dos fatores mais importantes e decisivos aquando da sua tomada de decisão para iniciar a mudança, i.e., o de ter à partida, uma equipa de pessoas que partilhavam a sua visão para o AE e com competências e perfil necessários para a levar a cabo:

*“(...) é necessário ter uma equipa e ter pessoas que consigam fazer isso, não se faz isso **sozinho nem com duas ou três pessoas**, é necessário alocar um conjunto de recursos, que neste caso já estavam na escola, uns mais novos ou menos novos, mas que **tinham exatamente esta visão e tinham os conhecimentos, a atitude, e as capacidades necessárias**, ou seja, eram suficientemente competentes para o fazer. Se nós não tivéssemos pessoas com estas competências, não tínhamos conseguido fazer. Portanto, esse será outro fator essencial, fundamental. Tem que haver uma equipa com as competências necessárias para essa mudança.” (DT)*

No que respeita os EE, são interessados e participativos, o que nem sempre sucede noutras realidades:

“Temos uma intervenção substancial, uma vontade de intervir substancial por parte dos Encarregados de Educação (EE) (...) Que é normalmente um avanço em relação a outras realidades, em Y, por exemplo, que é aqui tão perto, não tinha essa intervenção por parte dos EE. Eu costumo dizer que, boas ou más, tenho aqui as mesmas interações com os EE numa semana, que em Y tinha num ano. Portanto, há muito mais interesse aqui e intervenção por parte dos EE (...).” (DT)

Em relação aos EE, reconhece-se a existência de intervenções, por vezes, menos ajustadas, porém é sublinhada a preocupação da Direção de não impedir que interve-

nham na vida da escola, existindo uma estratégia orientada no sentido de utilizar em seu favor as participações positivas dos EE, o que acaba por redundar numa substancial participação destes na vida do AE, fator considerado uma vantagem e condição favorável para o avanço na mudança:

“Nem sempre conseguem intervir da melhor maneira, mas são interessados. (...) e essa realidade também nos permite levar, se a conseguirmos orientar para o lado bom, e se não acharmos que isso é mau e tentarmos fechar a escola a essas intervenções que algumas vezes são desajustadas por parte dos EE, mas se capitalizarmos aquelas que são positivas, elas são todas no sentido do melhor para os seus filhos. Às vezes são completamente desajustadas e desorganizadas, etc... mas, a vontade é sempre a mesma: é ter o melhor para os seus filhos e se nós conseguirmos capitalizar isso, conseguimos levar as coisas bastante longe. Também é uma característica específica aqui da escola e do AE.” (DT)

O Diretor vai mais longe quando chama à escola a autoridade profissional, pela qual é responsável, considerando que não espera dos pais o exercício do conhecimento profissional que à escola compete. Porém, reforça que os EE representaram uma força motora para o desenvolvimento da mudança ao valorizarem o acesso dos seus educandos a experiências inovadoras. Por conseguinte, a escola tem de incluir essas vontades no seu planeamento estratégico:

“(...) a questão aqui é: sempre existiu tanto por parte da Direção, como por parte dos docentes, dos EE, vontade para nós fazermos esse desenvolvimento. É claro que não são os EE que vão dizer: “Isto o que era engraçado era que a Orquestra passasse a ser curricular”. Com certeza que não, porque para eles é importante que os seus educandos tenham acesso a essas experiências e tenham esses projetos, mas se calhar não são eles que vão tomar a iniciativa de pensar estrategicamente sobre o que vai acontecer nesta área ou na outra, mas pensando nós estrategicamente (...).” (DT)

Além disso, existe confiança na escola e nos seus profissionais por parte dos EE, o que se traduz na valorização da oferta disponibilizada aos seus alunos, ao longo dos anos:

*“Eu penso que os pais também foram... muitos deles os filhos andam em clubes ou na Orquestra Geração ou nos grupos de Desporto Escolar e que se apercebem que há uma oferta muito rica na escola. (...) e valorizam muito essas atividades, eu falo mais pela parte do Desporto Escolar, e **que confiam na escola**, no que a escola vai oferecendo, portanto, e o facto de perceberem, ao princípio têm sempre uma certa resistência à mudança, mas eu **acho que muitos deles têm confiança**. Não sei se é a maioria ou não, mas muitos deles têm confiança que o que a escola oferece pode ser um caminho interessante, porque estão habituados a isso e valorizam as atividades em que os miúdos participam e dão esse feedback.” (CD 7)*

No que se refere especificamente ao 1º CEB, a Coordenadora mencionou que os EE deste ciclo de ensino costumam simpatizar com as inovações pedagógicas propostas: *“No 1º ciclo acho que não noto assim muita diferença... que os pais façam comentários em relação às inovações, eles até gostam e não criticam muito (...)”* (CD5).

Relativamente ao público que o AE serve, este é socialmente diverso, o que é considerado positivo pelo Diretor, porque estimula a criatividade e a necessidade de inovar:

“Em termos de enquadramento, é um enquadramento muito específico porque como eu costumo dizer aqui, há um público muito heterogéneo. Nós temos alunos (...) transferidos de colégios particulares e de classes sociais elevadas, até alunos das classes sociais mais baixas. E, portanto, convivemos muito com essa diferença e essa heterogeneidade, que não é, na minha opinião, má. É uma variância boa, que permite fazer as coisas de outra maneira.” (DT)

Como sublinha o Diretor: *“(...) é esse o público com que nós trabalhamos e, portanto, temos que direcionar as coisas para esse público.”* (DT).

4.1.1.3. O sólido diagnóstico

A ideia de “inovar por inovar” não foi a que sustentou a entrada no PPIP, neste AE. Segundo o Diretor, a adesão coincidiu com a implementação do PNPSE¹², situação que conduziu o AE à construção de um Plano de Ação Estratégica que, mais tarde, se constituiu na base da Proposta de Projeto de Inovação Pedagógica. No fundo, o PPIP veio permitir que esse plano fosse levado ao extremo, graças aos 100% de autonomia concedidos pelo PPIP, sem os quais essas mudanças não poderiam acontecer:

“E isto coincidiu com a fase de implementação do PNPSE, portanto, o programa nacional tinha umas regras específicas, eu com uma coordenadora de 1º ciclo e uma coordenadora de Diretores de Turma na altura, tivemos formação e tivemos de construir um plano, e esse plano serviu de base depois à implementação do PPIP. Ou seja, o PPIP foi o Plano de Ação Estratégica levado aos 100% de autonomia e que permitiu coisas que, noutras escolas, não poderiam ser viáveis.” (DT)

Para além disso, um dos aspetos que sobressai nas entrevistas é o das inovações e das mudanças que foram implementadas terem sido baseadas num **diagnóstico consistente**, que é feito regularmente, no âmbito da **autoavaliação anual**, nas diversas áreas. Graças a este diagnóstico, o AE sabia concretamente onde tinha de intervir:

“As primeiras decisões foram: nós tínhamos o diagnóstico e sabíamos onde é que queríamos intervir. Porque? Porque nós fazemos uma avaliação anual, nós faze-

¹² <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-de-promocao-do-sucesso-escolar>

*mos uma avaliação anual, que não é um sistema usual nas outras escolas, mas que é o sistema que nós temos aqui. Fazemos a **autoavaliação anual** das diversas áreas, portanto todos esses projetos e todas essas áreas tinham uma avaliação. E nós sabíamos onde é que precisávamos de intervir.” (DT)*

Através desse diagnóstico, o AE sabia que existia um desfasamento entre as expectativas dos alunos e aquilo que lhes era proposto em sala de aula, contribuindo para um crescente descontentamento e desmotivação dos mesmos.

Assim, as mudanças operadas foram também tomadas neste sentido, o de voltar a ter alunos felizes nas aulas: *“Para além de que no diagnóstico feito, nós sabíamos que existia uma fadiga de afastamento muito grande entre as expectativas dos miúdos e aquilo que acontecia na sala de aula. Eles não eram felizes na sala de aula.” (DT).*

Este descontentamento deu origem ao aumento de situações de indisciplina, o que também foi referido como sendo uma das condições que conduziu à verificação, por parte do AE, da urgência da adoção de mudanças: *“Que o sucesso tinha de melhorar e que os próprios professores, depois viam isso refletido nas questões de indisciplina, que é: “Eu quero dar a matéria, mas do meu público, ninguém a quer aprender”.* (DT)

Tornou-se urgente melhorar o sucesso dos alunos do AE. Em várias ocasiões essa situação foi apontada como sendo a razão principal para que se fizesse o ‘mergulho’ para a mudança: *“Tinha a ver também com o insucesso escolar, mas não só, e, portanto, essa foi assim, a meu ver a grande razão...” (CDI).* Também o Diretor referiu o insucesso escolar como razão motriz:

“Porque o que nós sabemos é que no final do 9º ano, grande parte dos miúdos não consegue realizar o exame...Matemática insatisfatoriamente, e aqui são quase dois terços onde isso acontece, e mesmo o de Português, só cerca de metade é que consegue realizá-lo satisfatoriamente. Então o que é que está aqui a falhar? O único momento de avaliação global, e nacional e externo, por muito que nós queiramos utilizar esta metodologia [metodologia tradicional], não conseguimos ter os resultados.” (DT)

A prática enraizada de autoavaliação permitiu ao AE deter um conhecimento específico e exato das estratégias que tinham resultados positivos e das que não surtiam o efeito pretendido, sustentando solidamente, as propostas de inovação feitas:

“Sabíamos, por exemplo, que os apoios tinham resultado, mas se calhar não tinham o impacto que nós tínhamos pensado no início e que nós queríamos e, portanto, se calhar podemos alocar aqueles recursos noutra sítio. Sabíamos que as respostas, por exemplo, direcionadas para os vocacionais, que nós já tínhamos tido, não eram respostas adequadas para as saídas que nós queríamos para aqueles miúdos (...). E sabíamos que havia outras experiências boas que queríamos

transpor para a generalização, por exemplo, se nós temos Planos Educativos Individuais para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), porque é que não temos para os outros?” (DT)

Esta prática de autoavaliação decorre anualmente, através da criação de equipas de trabalho que avaliam a medida e apresentam sugestões de melhoria. Os resultados desse trabalho são apresentados e aprovados pelo Conselho Pedagógico (CP), em sessão plenária aberta à comunidade, tendo em vista permitir que todos os membros da organização percebam o fundamento das medidas a serem aplicadas:

“Da ordem de trabalhos do CP constavam pontos relacionados com os critérios gerais de elaboração de horários e a apresentação das conclusões das equipas de trabalho. Todos os anos, no final do ano letivo, são constituídas equipas que avaliam e fazem propostas de melhoria das várias atividades da escola. Este ano, a maioria dos trabalhos das equipas constituídas incidiu na realização do balanço das medidas PPIP, de modo a serem aperfeiçoadas no ano seguinte. As propostas feitas são aprovadas em sessão plenária de CP.” (NC n°3)

Em suma, o conhecimento gerado pela prática de autoavaliação abriu o caminho para a integração no PPIP uma vez que o AE tinha “(...) o conhecimento de que a mudança era necessária, o tal diagnóstico e o sabermos que não podíamos continuar a fazer as coisas da mesma maneira à espera que os resultados fossem diferentes.” (DT).

Os fatores como a crescente desmotivação dos alunos, a indisciplina, os resultados abaixo do esperado, foram fatores determinantes que levaram o AE a agarrar a oportunidade proporcionada pelo PPIP. Foi sustentando-se no seu diagnóstico, que o AE soube que as mudanças tinham de ser profundas e que tinham de romper com os modelos tradicionais da sala de aula: “Portanto, estes fatores foram os fatores essenciais que levaram a essa mudança. Tem que ser uma mudança profunda, feita na sala de aula (...)” (DT).

Do ponto de vista dos alunos que o AE acolhe percebe-se hoje que são um público que, não obstante as dificuldades de aprendizagem, demonstram interesse e motivação quando confrontados com atividades diferentes, chegando a melhorar até os seus resultados:

“Quanto aos alunos ... têm um bocadinho de falta de bases... foi algo que me surpreendeu muito quando cá cheguei (...). Mas, são miúdos com os quais se consegue trabalhar. (...) temos muitos alunos que vão connosco nestes projetos e também querem participar, também querem fazer. Temos muitos miúdos que podem não ser muito bons... ao nível dos conteúdos, estou-me a lembrar de alguns alunos que tive este ano, mas que quando lhes propomos uma tarefa... um projeto, aderem

com imensa facilidade, com gosto e surpreendem-nos imenso pela positiva.”
(CD6)

4.1.1.4. As parcerias externas

É visível a importância atribuída, pelo Diretor, à criação de parcerias, as quais existem já desde antes da constituição do AE:

“Eu costumo dizer que nós trouxemos uma série de parceiros já, parceiros externos, porque as parcerias são muito importantes quando nós queremos alterar as coisas. E quando viemos instalar o AE trouxemos uma série de parceiros (...).”
(DT)

A importância que lhes é atribuída deve-se ao facto de possibilitarem o recurso a ferramentas valiosas, tais como plataformas de comunicação interna, ou a programas específicos que enriquecem a oferta curricular e extracurricular, que concorrem para a consolidação da missão do PE, revelando-se indispensáveis para a evolução da organização:

“(...) uma série de parceiros que nos fizeram criar programas específicos, desde o suporte básico de vida, a programas de apoio às necessidades educativas especiais, tudo e mais alguma coisa, que fez com que em 2012, a XX que era do grupo Y, nos tivesse convidado para fazer a transposição da plataforma de comunicação que eles utilizavam na universidade de Z, que foi o XXX, para as escolas todas. (...) e passou a ser a nossa plataforma (...). (DT)

Porém, as parcerias também são valorizadas pelo incentivo que geram na criação de mudanças na organização, sendo consideradas como uma espécie de motor impulsor da mudança:

“Porque integrámos o XXX e trabalhamos no desenvolvimento do XXX e passou a ser a nossa plataforma, depois integrámos os EduLabs. Porque os EduLabs queriam trabalhar com uma plataforma já desenvolvida e nós éramos o AE que tinha a plataforma e a sua utilização, em termos de sala de aula e tudo mais, desenvolvida, então, integrámos os EduLabs porque tínhamos o XXX e os EduLabs continuaram a evoluir e integrámos o PPIP porque tínhamos os EduLabs.” (DT)

Em suma, as parcerias são valorizadas pelo impulso em processos de mudança e por patrocinarem ferramentas e estruturas que apoiam a implementação dos planos estratégicos do AE: *“(...) mas pensando nós estrategicamente, precisamos que os parceiros nos acompanhem e nos ajudem depois na implementação dessas vontades e desses planos estratégicos” (DT).*

4.1.1.5. A validação externa num quadro de maior autonomia

Sobre o ME, o Diretor considera que: “(...) *houve aqui um grande apoio externo (DT).*” E vai ainda mais longe referindo-se a esse apoio como à concessão de uma verdadeira autonomia: “*Se nós não tivéssemos autonomia para isso, a autonomia sempre muito apregoada, mas muito pouco disponibilizada, se não fosse uma verdadeira autonomia, nunca conseguiríamos fazer isto (...)*” (DT).

A validação por parte da tutela das inovações criadas no AE permitiu que se trabalhasse para a escola e para os seus reais problemas, não ficando acorrentado ou limitado ao cumprimento dos normativos em vigor:

“(...) porque algumas destas mudanças, na altura em que foram feitas, foram contra aquilo que dizia a legislação: logo uma das primeiras, os PCI, a mudança de currículos, foi contra os normativos. Os normativos diziam que quando um aluno repete um ano, deve ter o mesmo currículo no ano a seguir. E nós dissemos que não iria ter o mesmo currículo, iria ter uma carga letiva diferente, não tem as áreas que já fez, tem mais reforço nas outras, logo a partir daí, isto foi fundamental: termos autorização para termos essa autonomia.” (DT)

O Diretor atribui especial importância a esta maior liberdade, que nem sempre havia sucedido no passado, aquando da implementação de projetos anteriores, em que as orientações políticas não eram favoráveis a esta autonomia na implementação da mudança, pelo que foi necessário prestar contas e convencer a tutela de que a mudança trazia melhorias no sucesso dos alunos:

“Anteriormente, quando começámos nos EduLabs, havia também aqui o fator “tutela” que tínhamos de convencer, depois a partir do momento em que os resultados começaram a aparecer e nós mostrámos os resultados com esta metodologia, mesmo quando avaliados da forma tradicional, testes, exames e outros, eram melhores, da parte da tutela ficámos descansados e integramos o PPIP.” (DT)

4.1.2. Os desafios enfrentados e as estratégias de superação

A introdução de mudança holística, que abrange todo o funcionamento da organização, obriga a uma preparação prévia. Neste AE, foram implementadas estratégias que tiveram como intuito não só a preparação da organização, mas também o de antecipar e evitar algumas barreiras que pudessem pôr em causa o desenvolvimento do projeto.

4.1.2.1. Preparar a organização para a mudança

A comunicação da visão do Diretor é uma estratégia decisiva para preparar a organização para a mudança. Neste caso, “(...) a comunicação principal aqui foi através do CG e informação para os EE” (DT). O Diretor realça a importância do envolvimento da comunidade exterior desde o início do projeto para evitar maiores ‘resistências’, considerando que quanto mais pessoas estiverem informadas do que se passa, mais facilmente haverá divulgação e quando se conhece o que está em curso, há mais hipóteses de os projetos serem mais bem aceites:

“(...) porque em termos internos essa comunicação existia, toda a gente tinha muito conhecimento, mas depois para os EE e para a comunidade exterior (...) ninguém sabia muito bem o que é que estava a acontecer. E essa parte da comunicação é muito importante também: mais pessoas a saberem o que é que se está a passar, porque é que se está a passar e porque é que tem de ser assim.” (DT)

Para o Diretor, o combate ao desconhecimento alarga-se ao corpo docente, existindo o cuidado em alocar professores intrinsecamente motivados. Isto permitiu avançar com turmas-piloto, acompanhadas por professores que se voluntariaram para implementar as inovações em sala de aula que, mais tarde, se generalizaram a outros anos de escolaridade e ciclos:

“Se bem me lembro, eu acho que foi feita uma reunião geral com professores, por parte da Direção, em que foi apresentada essa possibilidade. Não foi imposta, foi proposta aos presentes, e houve, posteriormente, adesão, por parte dos docentes, inclusivamente, a Direção quis saber quais eram os docentes que gostariam de integrar logo o projeto no início, para que também não fosse imposto a ninguém. Isso, eu recordo-me bem.” (CD3)

4.1.2.2. Contaminar num trabalho por etapas

A opção pelos professores mais motivados para ‘arrancar’ com as turmas-piloto, foi crucial para dar início às mudanças:

*“Saber quem são as pessoas motivadas e aproveitar essas pessoas, eu acho que foi uma das coisas que ele [o Diretor] soube muito bem aproveitar e isso fez bem! Começamos a ver, **sozinho, obviamente que o Diretor não consegue e, portanto, tem que olhar para quem são as pessoas motivadas** “vai ser esse o meu motor de arranque”. A partir daí vamos contagiando pelo trabalho. (CD1)*

Esta decisão possibilitou que outros professores se deixassem progressivamente ‘contaminar’:

“Eu acho que houve essa possibilidade, de cada um ir adaptando, até porque nunca é imposta a participação de todos os professores em cada um dos projetos. Por-

tanto, eu acho que à medida que as pessoas se foram integrando, foram tendo conhecimento e foi mais fácil depois aderirem. Elas próprias...poderá haver ainda um ou outro caso, que poderá ainda não estar resolvido, mas de uma forma geral...” (CD3)

Para que a disseminação de práticas entre professores acontecesse, apostou-se na sua partilha e divulgação, o que é visto como a melhor forma de levar a que as práticas mudassem realmente:

“Sim, e eu acho que é importante essa divulgação. Se nós não tivermos conhecimento do que os outros estão a fazer, sentimo-nos muito isolados e eu acho que poderá haver algumas áreas em que isso acontece mais e isso faz com que nós não consigamos desabrochar e sermos mais criativos, sem termos conhecimento do que os outros fazem.” (CD2)

Não obstante, consideram que este é um ponto ainda a melhorar no AE: “E, às vezes, na própria escola, pode não acontecer tanto essa divulgação e isso, acho que ainda temos que melhorar” (CD2). Nomeadamente, no que se refere à partilha de conhecimentos entre ciclos pelo facto de esta mudança estar a ser mais aceite em alguns ciclos de ensino do que em outros, uma maior partilha ajudaria a motivar docentes de ciclos mais “resistentes”: “Acho que deveria ser feito mais entre ciclos, porque acaba por funcionar melhor em alguns ciclos e talvez essa partilha acabasse por permitir a participação de mais docentes (CD3)”.

O faseamento da implementação das medidas permitiu aos professores e a outros atores que se fossem adaptando e que, desta forma, a organização fosse mudando de forma mais consistente. Assim, as primeiras medidas não foram totalmente novas, deram continuidade a muito da prática já existente no AE e só posteriormente se avançou para outras mais inovadoras:

“Esse foi o ponto de partida, no ano zero, foram essas três medidas. Demos continuidade aos EduLabs, e foi a partir daí que nós começámos a testar como é que as coisas funcionavam. O ponto de partida foi esse. Ainda muito antes de nós termos as turmas organizadas assim (...) e de insistirmos nas grandes diferenciações das práticas pedagógicas.” (DT)

Foi um trabalho que ocorreu progressivamente, dando tempo a que todos os atores se pudessem apropriar das metodologias antes de avançarem para outro estágio, foi o caso do projeto INCLUD-ED:

“E também porque as coisas foram feitas progressivamente, as pessoas foram experimentando agora uma estratégia e depois outra, nomeadamente, com o INCLUD-ED, nós começámos pelos grupos interativos, depois as tertúlias, fomos fazendo assim alguns progressos, para que também não seja tudo ao mesmo tempo

e que as pessoas mais resistentes se fossem habituando também a estas novas metodologias. Eu acho que isso também tem sido positivo, o facto de poderem ir experimentando progressivamente as coisas.” (CD5)

4.1.2.3. Capacitar e criar estruturas

A capacitação dos professores foi, igualmente, uma dimensão privilegiada através da promoção de formações, muitas delas ministradas a nível europeu, como é o caso das proporcionadas pela *European Schoolnet Academy*¹³: *“(...) muita divulgação e com a promoção de ações de formação nesse sentido...externas, estrangeiras, a nível da Schoolnet Academy, MOOCs¹⁴” (CD4)*. Também houve a oportunidade de visitar outras escolas portuguesas que já tinham iniciado algumas mudanças: *“E aquela ida à escola X e a outras escolas ver e perceber nas outras realidades o que é que estavam a fazer, fez com que trouxéssemos algumas coisas de lá (...)” (CD1)*.

É várias vezes evocada a importância que teve o grupo de coordenadores PPIP, criado no primeiro ano de implementação do projeto. Esse grupo, em conjunto com a Direção, tinha a função de monitorizar o trabalho feito nas turmas-piloto, mas sobretudo, de aperfeiçoar as medidas implementadas:

“(...) eu fiz parte da Coordenação PPIP no primeiro ano, e era um grupo que procurava monitorizar o trabalho que estava a ser feito naquelas turmas-piloto e a Direção reunia connosco também para dar orientações, também para perceber qual era o sentir de cada um, mas ao nível da metodologia, fomos nós que optámos pela metodologia por projeto é a base deste trabalho, no entanto, também fomos percebendo que podemos usar outro tipo de metodologias (...)” (CD1)

Este grupo foi responsável pela criação dos primeiros documentos e da aplicação das medidas, decorrentes das experiências que cada um ia tendo nas turmas-piloto:

“Sim, esse ano...era o local privilegiado para falarmos dessas coisas. E pelas experiências porque todos tinham turmas PPIP. Eu era a única que não tinha, tinha a turma Edulabs, mas os outros tinham todos turma PPIP no 1º ano, portanto, todos os documentos de avaliação foram vistos por todos, todas as alterações que fomos propondo, eram discutidas ali.” (CD1)

Foi ainda determinante, a atuação deste grupo na apresentação de sugestões de melhoria, as quais foram tidas em conta pela Direção:

¹³ <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/about>

¹⁴ *Massive Open Online Courses*

“O Diretor anunciou que decorrentes das propostas feitas pelos Coordenadores PPIP do ano anterior, iriam passar a existir alterações no que se refere ao exercício do cargo de Diretor de Turma com o surgimento de um novo cargo: o de Professor Tutor.” (NC n°4)

4.1.3. As ‘resistências’ dos atores

Neste processo de mudança da escola, várias ‘resistências’ internas provenientes de diversas frentes – dos professores, dos EE e até dos alunos – ocorreram.

4.1.3.1. Sair da zona de conforto

No que diz respeito aos professores, são apontadas várias razões para a “resistência”, como seja “(...) *aquele receio do não saberem fazer*” (DT), mas também o facto de a mudança exigir trabalho extraordinário, de obrigar à atualização das práticas e muita preparação, levando-os a ter de fazer um trabalho diferente daquele que sempre fizeram até então:

“Eu acho que ainda há muitos colegas resistentes à inovação, porque se sai um bocadinho da nossa zona de conforto e daquilo que nós fizemos muitos anos e, não só, é que dá muito trabalho ser diferente e fazer diferente e há pessoas que também não estão dispostas a ter esse trabalho. A procurar...pronto, porque isto, desde que entrámos no PPIP, isto leva a um fazer diferente todos os dias e procurar as melhores estratégias, a melhor forma das coisas funcionarem sempre diferentes e há pessoas que não estão ainda preparadas para isso.” (CD5)

4.1.3.2. Os exames nacionais e o receio de facilitismo

Igualmente, regista-se a apreensão associada à prestação de contas, que se baseia sempre muito no medo de não cumprimento dos programas e nos condicionalismos impostos pela avaliação externa:

“(...) mas depois vêm outros receios associados ao tradicional, por exemplo: “Mas será que eles vão conseguir fazer o exame? Ai, mas isto aqui diz só trabalho de projeto, será que eles aprendem as matérias? Para mim o mais importante é os conteúdos.” E é aquela questão, não só aqui das tradições enraizadas e (...) que são os medos tradicionais (...).” (DT)

No que respeita os EE também foram manifestadas ‘resistências’ relacionadas com a forte ligação ao ensino tradicional pelo qual passaram: “(...) *efetivamente, os EE e os alunos estão formatados para um estilo de ensino, que é o tradicional, e... quando*

se sai desta bolha, quando se sai desta zona de conforto, as coisas (...) nem sempre são bem-recebidas” (CD2), levando-os a considerar que “esta oferta não é a melhor oferta para os meus filhos” (DT). De facto, EE e alunos demonstraram alguma dificuldade em se desenraizar do modelo tradicional de ensino a que estavam habituados, associando a mudança a políticas facilitistas receando assim baixar a exigência do ensino ministrado no AE:

“Eu acho que ainda se confunde muito aquilo que estamos a fazer com uma política educacional de facilitismo. E há muitas pessoas que olham para tudo isto e pensam: “Ah, sim, na escola A, passa toda a gente e é tudo fácil!” E não é disso que se trata. Eu acho que tem de se continuar a sensibilizar principalmente os pais e os próprios alunos para se desformatarem daquilo que estão habituados e perceberem o que têm a ganhar, de facto, com isto.” (CD2)

Aliada a esta situação, acresce a manutenção da realização de exames no final do 3ºCEB e do ensino secundário, elementos que também constituem uma barreira à implementação de mudanças:

“(...) eu creio que ainda temos muitos professores com a ideia de que o ensino tradicional, sim, é que faz sentido. (...) mas, efetivamente, ainda há muito esta cultura por parte de alguns professores e por parte dos pais. E eu acho que enquanto tivermos avaliações sumativas e exames à saída do 9º ano e do 12ºano, vai ser muito difícil mudar esta mentalidade.” (CD2)

A avaliação externa constitui, para os professores e EE, motivo para não apostarem na mudança porque existe uma cultura de que o ensino deve servir o propósito de preparação para o exame, uma vez que este pode condicionar o percurso dos alunos: *“Que é sempre aquela questão: “Eles vão conseguir fazer exame?” (...) na altura a questão era: “Porque o ensino tradicional permite prepará-los para o exame” (DT).*

4.1.3.3. A insegurança e a angústia da ideia de ‘experiência’

A mudança trouxe grandes alterações ao nível das metodologias postas em prática na sala de aula, nos instrumentos de avaliação utilizados, assim como, nos momentos de comunicação dos resultados aos EE. Todas estas alterações criaram grandes angústias e inseguranças, uma vez que as práticas habituais foram alteradas. O foco do processo de ensino e aprendizagem passou a ser mais centrado no aluno e na sala de aula, provocando uma sensação de perda de controlo e de afastamento dos EE:

“(...) especialmente aqui os EE, estão afastados do ambiente escolar, não se apercebem ou demoram mais tempo a aperceber-se dos efeitos que a mudança está a

ter nos seus educandos. (...) foi um bocadinho mais difícil porque mudámos para um sistema em que: “Eu agora, só tenho notas em períodos em que não tinha.”; “O meu filho não traz testes mas traz aqui (...) uns guiões..., mas o que é que o professor deu hoje na aula?”; “ Hoje o professor não deu nada. Aliás, ele nas últimas duas semanas não deu nada!” (DT)

No início do projeto, as desconfianças e receios trazidos por uma realidade que rompia com tudo aquilo que conheciam até ao momento, também se refletiram nas intervenções de alguns alunos:

“Houve receios. Houve receios...eu lembro-me. Eu lembro-me até de um aluno dizer-me: “Eu sou uma peça de uma experiência.” Mas depois no final do ano, apercebeu-se que não era uma peça secundária, era alguém de importante e que se sentiu muito mais à vontade para pôr em prática as pesquisas (...).” (CD4)

Apesar desses receios iniciais, é visível a sua adaptação ao longo do ano e o Diretor chega mesmo a considerar os alunos como sendo aqueles que mais facilmente se adaptaram à mudança:

“(...) se calhar aqui quem estava mais à vontade com as coisas eram mesmo os alunos, porque para eles se calhar aquilo é um bocado estranho, mas a gente vai trabalhar nisto e vamo-nos adaptando. Eles são uma massa muito mais moldável.” (DT)

Também nos comportamentos dos EE se evidencia uma evolução na sua perceção das mudanças implementadas: “Agora, eu acho que já vão começando a perceber que as coisas estão a mudar e que... portanto, a intenção é boa (CD2)”, passando a demonstrar confiança no modelo que se estava a implementar. Houve, inclusivamente, na receção aos EE feita anualmente pelo Diretor, uma clara evolução nas suas intervenções, as quais demonstraram a aceitação da mudança:

“Quando perguntou se havia mais questões e não obteve resposta por parte dos EE, o Diretor fez o seguinte comentário: “Não há mais? Isto está a melhorar! À vista do ano passado! Este ano até me perguntaram porque é que duas turmas de anos diferentes não ficavam agrupadas! Deveria ter gravado esta parte!” (NC n°13)

Essa confiança e valorização é demonstrada pelos próprios EE, cujos filhos já passaram pela experiência do PPIP. São os próprios a elucidar e a defender os princípios do projeto em certas ocasiões:

“É interessante ver, tive uma turma, este ano, que já tinha estado no PPIP o ano passado, e os pais, este ano foram os próprios a defender o projeto. E muito mais envolvidos no projeto e quando havia pais novos (...) com alguma resistência em

relação ao projeto, eram os outros, muitas vezes, que acabavam por justificar e por defender o projeto.” (CD1)

Apesar desta diminuição das forças de ‘resistência’ interna, as lideranças intermédias acreditam que as mesmas ainda existem e que continuarão a existir enquanto não houver melhorias comprovadas de sucesso. Sucesso esse, que ainda vai demorar a ser comprovado porque os efeitos de uma mudança desta envergadura não são imediatos:

“E porque não se desenvolvem competências num ano, e portanto as pessoas não podem estar à espera de resultados ao fim de um ou dois anos. (...) Eu creio que a longo prazo, que é quando vão aparecer resultados desta adesão ao PPIP, eu penso que aí haverá menos resistências e penso que aí as pessoas vão acabar por se converter a esta nova metodologia.” (CD1)

4.1.4. As estratégias de superação

Quanto às ‘resistências’ manifestadas pelos professores, denota-se uma evolução. Inicialmente, os professores que ofereciam ‘resistência’ chegavam a pôr em causa os princípios fundamentais do projeto. Neste momento, as dificuldades manifestadas já não se prendem com as questões teóricas que o sustentam, mas pelo facto de não conseguirem ainda aplicar determinadas metodologias:

“(...) as resistências que se sentem, as pessoas já não as verbalizam como as verbalizavam no ano passado nas reuniões, de pôr em causa as bases do projeto e os objetivos do projeto, são outras resistências, são “não consigo ainda aplicar determinadas metodologias.” Não se sentem ainda capazes para isso, não é fácil fazer uma mudança tão grande. Mas, já aceitaram que os princípios do projeto são válidos e que são exequíveis e que atingem os objetivos.” (CD7)

Esta evolução e esta aceitação prendem-se com o facto de, apesar da ‘resistência’ oferecida, estes professores terem sido levados pela ação do Diretor e pela evolução do projeto, a entrar no processo da mudança:

“Mas isso é normal, no entanto, nunca vão conseguir se nunca tentarem. (...) não há hipóteses. Isto é uma questão de resistência e estamos a segregar novamente. Lamentavelmente, o problema é sempre o mesmo, a resistência dos professores e a zona de conforto. A questão é que é preciso pôr mãos à obra e sair da zona de conforto.” (NC n°11)

Esta entrada no terreno, levou-os a conseguir perceber que os princípios nos quais assenta o projeto são válidos e exequíveis e passaram a dissipar-se algumas das ‘resistências’ iniciais:

“Penso que aceitaram isso, porque entraram no processo. De uma forma ou de outra, às vezes é preciso, penso eu, que...as condições sejam realmente mudadas para as pessoas se verem perante a situação e terem que fazer a mudança porque a resistência, às vezes, dá vontade é de “não vamos...não queremos fazer a mudança ainda”, e vamos adiando, e adiando e adiando (...). (CD7)

Tanto as lideranças intermédias como a Direção tinham em mente que a diminuição das ‘resistências’ não se fazia pela imposição, mas sim pelo exemplo e pela experimentação. Este lema foi uma das estratégias implementadas no AE para levar a cabo a mudança iniciada, assim como, para ir evitando confrontos com os professores:

“Eu creio que vai funcionar, vai ter que ser à la longue, e isso é um princípio que a própria Direção da escola também tem presente, não impondo, mas pelo exemplo. Porque nós só conseguimos mudar alguém pelo exemplo. As pessoas...não vale a pena chegarmos ao pé e dizermos: “Isto é bom, isto é mau; isto funciona, isto não funciona.” Só com a experiência, só com a experimentação. E se aquilo que a colega A faz está a correr bem e vemos que os miúdos aderem, e vemos que há sucesso nas apresentações e, mesmo, o sucesso final depois na reunião do final do ano, quando vemos estas melhorias, então temos algo concreto que pode fazer mudar consciências.” (CD4)

As lideranças intermédias consideram que a partilha e a divulgação de práticas têm sido estratégias fundamentais para incentivar e envolver os professores que no início ofereceram resistência:

“É mesmo isto que foi dito, é o exemplo que se vai dando. Aquelas pessoas que querem mesmo levar isto para a frente e que vão fazendo, vão experimentando e partilhando essencialmente. Esta parte da partilha é muito importante para que as pessoas se motivem e que queiram também experimentar.” (CD5)

Também os encontros com os AE da rede PPIP ou outras são considerados importantes para a validação daquilo que se está a tentar implementar na organização:

“E há encontros, também, há encontros com outras escolas que também têm este tipo de projeto. O facto de também ter conhecimento de outras experiências, nomeadamente, na visita à escola X, também acaba por provar ou comprovar que isto é possível. E acho que isto é uma forma também de divulgar e convencer um bocadinho de que isto até funciona.” (CD3)

Outros procedimentos foram adotados para que as ‘resistências’ diminuíssem, nomeadamente, a promoção de ações de formação, como forma de capacitação dos professores para que pudessem usar esses conhecimentos e aplicá-los nas suas aulas: *“(...) tivemos que complementar com outras coisas. Nomeadamente com a parte da formação (...)* (DT). Os professores do AE revelaram interesse e adesão a estas iniciativas:

“Eu acho que esta escola tem apostado muito na formação de professores também. Eu acho que isso, que é algo que se fez no final do ano passado, por exemplo, tem ajudado os professores a abraçar estas novas metodologias e tem ajudado a olhar para o ensino de uma outra perspectiva. E isso tem sido muito bom! Não só porque são momentos de partilha, momentos de aprendizagem, momentos que depois podemos aplicar em sala de aula com os nossos alunos. (...) Já para não falar que, como já foi dito, a nível de MOOC, por exemplo, faz-se imenso. Há imensos professores sempre dispostos...” (CD6)

Mas para o Diretor, foi ainda mais importante garantir mecanismos que permitissem que os próprios professores que se envolveram no projeto logo no seu início, servissem de disseminadores das práticas e metodologias inovadoras, nomeadamente, na preparação e ministração de uma formação para todo o AE:

“Mas foi ainda mais importante garantir que esses recursos humanos, envolvidos diretamente no projeto, criassem mecanismos de autoformação, para permitir a eles próprios, mas a maior parte das vezes aos colegas, desenvolver as competências que eles já estavam a trabalhar na sala de aula, e disseminar essas competências pela comunidade de professores. Esse foi um aspeto muito importante, principalmente logo nos primeiros anos em que o projeto estava limitado a um número reduzido de turmas (...). (DT)

Para que existisse esta diminuição das forças de ‘resistência’, houve, por parte do Diretor, várias intervenções com o intuito de acalmar e de fundamentar os princípios da mudança que estava a ser feita:

“(...) aqui houve não só vários momentos em que teve que haver intervenção direta por parte da Direção e de outros órgãos na comunicação para os coordenadores de cada uma das medidas, para o CP, para os EE, para os Conselhos de Turma (CT), ir diretamente aos CT, explicar o que é que se estava a passar, explicar porque é que estava a ser assim, acalmar EE (...). (DT)

O Diretor sublinha que estas intervenções se realizaram em diversos locais da organização e para todos os intervenientes. Acentuou ainda a importância da sua regularidade, pois segundo ele, os efeitos destas intervenções são momentâneos, sendo necessário que sejam lembrados frequentemente para que os medos e receios iniciais não ressurgam:

“(...) e isso teve que ser feito em diversos momentos. Porque é sempre importante para os diversos atores, os diversos intervenientes, saber, reforçar e ouvir novamente, neste caso, por parte dos responsáveis, porque é que é importante nós fazermos isso e acalmar um bocado e explicar as coisas? Porque isso não tem um efeito muito longo, porque as pessoas normalmente, especialmente aqui os EE, estão afastados do ambiente escolar, não se apercebem ou demoram mais tempo a aperceber-se dos efeitos que a mudança está a ter nos seus educandos. (...). Portanto, esse género de inseguranças, precisa de ser trabalhado regularmente. (DT)

O Diretor adotou uma política de ‘porta aberta’, dando voz a todos, mesmo aos mais ‘resistentes’:

“E deixar as pessoas perfeitamente à vontade para expressarem as suas opiniões. Porque, muitas vezes, as coisas não correm como nós gostaríamos e as pessoas têm que se sentir à vontade para expressar essas opiniões. (...) mas se querem falar sobre isso na sala dos professores, podem falar abertamente, não é por isso que não podem falar. Ou entrar na Direção e disparatar e dizer que hoje o dia correu muito mal e depois sair e estar tudo bem. Temos que estar disponíveis para isso. Há uma política de disponibilidade e de porta aberta (...)” (DT)

Às vezes mais ‘resistentes’, deu-lhes hipóteses de propor alternativas ou caminhos diferentes:

“(...) se não acreditarem, temos que trabalhar numa primeira fase para lhes mostrar ou então para eles nos mostrarem qual é a alternativa melhor. (...). Se as pessoas conseguirem apontar caminhos diversos, podem ser incorporados e muitas vezes até podemos ir por aí. A questão é dizer que não e não deixar, só porque não.” (DT)

Criou um clima de conforto e de apoio em que todos pudessem expor as suas dúvidas, angústias e propor sugestões, tal como referiu CD1: *“A Direção aqui sempre teve, como já disseram, uma porta aberta, portanto sempre que nós precisamos ou queremos comunicar alguma coisa, estão sempre disponíveis para isso.”* E também CD6: *“É importante, os professores sentirem que são ouvidos e aquilo que pensam é tido em conta, podem partilhar e que podem avançar a partir daí. Só assim, é que se consegue ir mais longe.”*

Esse clima de conforto passou sobretudo pelo apoio prestado pela Direção, mas também pelo seu entendimento dos estádios pelos quais passavam os seus colaboradores, tentando sempre amparar os receios e as dúvidas. Relativamente aos professores referiu o seguinte: *“Temos de dar tempo, temos de os ouvir, temos de lhes dar formação.”* (...) *“É preciso dar-lhes a segurança primeiro, e eles depois chegam à mudança sozinhos.”* (NC nº12). *“Eu acho que foi um ano fantástico! Foi o ano em que eu aprendi mais. Em que partilhei mais. Em que se experimentou imensa coisa, e sem medo... havia sempre o receio de não estar correto, mas era um receio ‘com colo.’”* (CD4). O Diretor mostrou paciência e esperança quanto ao sucesso da mudança, transmitindo essa confiança aos restantes membros da comunidade:

“O que é importante dizer às pessoas é que não vai correr tudo bem logo no início e não há problema. (...) não pensem que no Natal já deve estar tudo perfeito. Não

é esse o objetivo, o objetivo é que experimentem e que vão aperfeiçoando ao longo do ciclo.” (NC n°11)

Para minimizar estas angústias e consequentes barreiras à evolução do projeto, as portas das salas de aula e da escola abriram-se aos pais, tendo estes sido convidados mais amiúde a intervir na sala de aula: *“Aqueles que acompanham mais diretamente os filhos, ainda mais os que vieram e começaram a intervir na sala de aula, para eles foi muito mais fácil, aperceberem-se da mais-valia da mudança que tinha sido feita” (DT).*

Esta abertura dos portões da escola aos pais permitiu uma clara mudança de perspetiva face à mudança empreendida:

“Com o PPIP e a experiência do ano passado e deste ano, houve...o chamar os pais à escola para apresentação, por exemplo, de trabalhos realizados pelos alunos (...) e houve situações, inclusivamente, este ano, de pais que no final do ano ao assistirem à apresentação dos alunos comentaram, com os Professores Tutores o deslumbrar...o deslumbre que sentiram na evolução de alguns alunos (...) que tinham visto no início do ano e que conheciam de anos anteriores, porque acompanharam a turma, e viram o desabrochar, ao partilharem os conhecimentos que adquiriram ao longo do ano. Portanto, este chamar à escola os pais para apresentar trabalhos, é uma dinâmica que aumentou exponencialmente, este ano, com o alargamento dos PPIP (...) e foi interessante ver a forma como os pais reagiram.” (CD4)

Esta foi uma medida que foi sendo reforçada ao longo do ano, pelo facto de o Diretor a ela se ter comprometido e por permitir que os EE sejam, também eles, integrados na mudança:

“Antes de dar por terminada a reunião, o Diretor apelou que seria importante que fossem dinamizadas mais atividades que envolvessem EE como forma de ficarem mais esclarecidos sobre o projeto em que o Agrupamento está integrado. Acrescentou que “esse foi o compromisso que eu e o AE assumimos para com os pais quando integrámos o PPIP, o de os envolver mais nas atividades desenvolvidas na escola e de lhes abrir mais as portas da escola.” Desta feita, os conselheiros determinaram que todas as turmas deverão ter tido a presença de EE nas suas salas até fevereiro.” (NC n°6)

Existiu sempre, por parte da Direção, uma grande preocupação em apresentar de forma clara e transparente, as medidas e as mudanças no início de cada ano letivo aos EE, no sentido de os acalmar, de lhes suscitar interesse e de minimizar possíveis ‘barreiras’:

“Eu acho que o facto de o Diretor falar com os pais, na mudança, por exemplo, do 4º para o 5º ano, os alunos novos, ajuda a descansar os pais que vêm com algum receio deste novo projeto, mas que depois de o ouvirem, não só ficam mais descansados, como ficam também curiosos para querer saber mais e querer ver como é que funciona. Isso também tem ajudado.” (CD6)

Também a criação do cargo de Professor Tutor (PT) contribuiu para a redução das ‘resistências’ manifestadas pelos EE, através do estreitamento das relações entre a escola e os pais:

“O Diretor passou a explicar o facto de o DT passar a ter um papel mais administrativo e a ter a seu cargo um grupo-turma (5º e 6º ano) e a parte do acompanhamento pedagógico e de relacionamento com os EE passarem a ser feitos pelo PT, de forma a fomentar uma relação mais próxima com os alunos e com os EE, pois cada PT irá passar a acompanhar um grupo entre oito a dez alunos, dependendo da turma.” (NC nº5)

4.1.5. Os recursos materiais e tecnológicos como barreira à mudança

Apesar de considerarem que os recursos materiais e equipamentos informáticos não são cruciais para que se proceda efetivamente à mudança na sala de aula: *“(...) tendo estas coisas que fazem realmente falta, que são os recursos humanos e materiais, já nós...já nós temos feito mesmo sem isto, portanto, com, ainda se faz melhor” (CD5)*, a verdade é que as lideranças intermédias referem esse ponto como sendo um daqueles que ainda precisa de ser melhorado para que a mudança seja mais profunda: *“E faltam mais recursos humanos e equipamentos tecnológicos” (CD5); “Uma Internet que funcione na perfeição...isso é importante (CD2); “Faltam salas. Porque eu creio que ao contrário das realidades que eu conheci antes, fazia muito sentido aqui, e noutras escolas estão subaproveitadas, duas salas equipadas completamente, com computadores...” (CD4); “Material de pesquisa... (CD2) e “Os livros, precisamos de uma oferta maior ...” (CD4).*

O Diretor chegou a considerá-los *“um fator crítico de sucesso”* nas duas Propostas de Projeto de Inovação Pedagógica apresentadas à tutela, considerando-se que a sua falta gera a desmotivação dos vários atores envolvidos:

“Disponibilização de recursos tecnológicos e suporte técnico – Esta tem sido uma das maiores limitações à implementação integral do projeto, sendo também a mais desmotivadora, quer para docentes, quer para alunos, que para usarem metodologias interativas necessitariam de ter já disponível o equipamento técnico que não foi atribuído, bem como o suporte técnico para gestão e resolução de problemas internos de rede.” (PPIP-AE1 e PPIP-AE2)

Numa mudança que implica a reconfiguração das metodologias em sala de aula, nomeadamente, da adoção de metodologias interativas, centradas no trabalho de projeto e na autonomia do aluno, a escola deve dotar-se dos recursos materiais e informáticos

necessários para suportar essas mudanças, por poderem consistir num entrave à sua implementação:

“Tem que haver uma boa empresa que trate da rede. Nós só conseguimos tratar desse problema este ano. Atenção porque é preciso ter mesmo a rede a funcionar em pleno para este tipo de projeto, para que todos possam trabalhar efetivamente em pleno. (...) Depois ouvimos: “Isto não funciona!” E não queremos que isso aconteça, pois o projeto funciona, se tivermos rede.” (NC nº12)

Em certas situações, os professores manifestam que a falta de materiais e de equipamentos condicionam o pleno desenvolvimento do projeto: *“Referiram, (...), que apenas uma das escolas de 1º ciclo está dotada de tablets, o que condiciona muito a implementação de metodologias inovadoras e diferenciadas” (NC nº7)*. Outras vezes, por parte de alguns professores, esta pode ser a desculpa para não se implementar a mudança: *“E há pessoas que não querem experimentar e que dizem logo: “Ah! Mas não temos isto e não temos aquilo, que é preciso, portanto, não!” (CD5)*.

Os próprios EE encaram a falta de equipamentos e de rede de Internet como uma condicionante ao desenvolvimento do projeto que prejudica a aprendizagem dos seus educandos:

“Seguiu-se uma intervenção de um EE no sentido de aferir se a rede de Internet tinha sido melhorada uma vez que no ano transato o seu educando referiu, várias vezes, muitos problemas nessa matéria. (...) Um outro EE perguntou se os equipamentos informáticos da Biblioteca Escolar continuavam a ser os mesmos, pelo facto de no ano passado os alunos terem tido dificuldades em aceder à Internet ou fazer trabalhos nos mesmos, por se encontrarem já muito ultrapassados.” (NC nº13)

Para fazer face a estes desafios, o Diretor revela ser de extrema importância a manutenção de uma boa relação com a autarquia: *“Ainda sobre os recursos, o Diretor afirmou que é muito importante a colaboração e o trabalho com a autarquia, pois mediante os orçamentos, há sempre uma tentativa de dar resposta às escolas” (NC nº12)*.

É também visível o esforço que o AE tem feito no sentido de melhorar as condições de trabalho de professores e alunos, dotando-se dos equipamentos necessários ao pleno desenvolvimento do projeto:

“A esta questão, o Diretor respondeu que a rede tinha sido toda alterada em abril passado, para que este ano não se voltassem a verificar estes constrangimentos. (...) Os computadores da Biblioteca Escolar foram renovados e os computadores

das salas de aula foram formatados de forma a permitir melhores condições de trabalho para os alunos e professores.” (NC nº13)

4.1.6. Os constrangimentos ao nível externo

4.1.6.1. A mobilidade de professores

A mobilidade de professores foi referida como um dos grandes constrangimentos ao desenvolvimento do PPIP. O recrutamento de professores, por imposição de concursos, provoca sempre grande mobilidade no AE: *“(...) entraram para o AE cerca de 40 novos professores (...) (NC nº4), o que prejudica o desenvolvimento das práticas iniciadas. Alguns professores que já tinham posto em prática algumas mudanças nas suas aulas mudaram de AE, o que colocou entraves à continuação do projeto: “E nós, com uma elevada mobilidade de professores, perdíamos todos os anos alguns recursos humanos que eram importantes” (DT). Os professores recém-chegados precisam de se adaptar, o que leva algum tempo e, conseqüentemente, a um atraso no desenvolvimento e na evolução do projeto:*

“(...) verificámos que as equipas pedagógicas que trouxeram professores que já tinham trabalhado no PPIP, principalmente ao nível do 2º ciclo, ao longo do ano, conseguiram em termos pedagógicos trabalhar, este ano letivo, de uma forma muito mais pacífica e muito mais eficaz, do que alguns CT... do que dois CT, que por contingência de concurso, tiveram quase todos os elementos de novo, portanto tiveram que fazer como se fosse o primeiro ano, como se fosse um ano de aprendizagem, um ano inicial com algumas dificuldades de adaptação por parte dos professores e de comunicação para os EE destes CT.” (DT)

A mobilidade de professores foi considerada de tal forma crucial para a implementação da mudança que o Diretor a identifica como sendo *“um fator crítico de sucesso”* nas duas Propostas de Projeto de Inovação Pedagógica apresentadas à tutela:

“Mobilidade docente – uma vez que está prevista a existência de concurso nacional de professores este ano, e uma vez que este agrupamento tem normalmente elevada mobilidade docente, este é um fator crítico, uma vez que interessa manter a estabilidade docente durante o período de implementação do projeto. Seria desejável garantir um mínimo de estabilidade recorrendo ao mecanismo previsto no art.º 69º do ECD.” (PPIP-AE2, p.11).

O Diretor corrobora esta ideia, quando reforça o seu pedido no XII encontro das escolas PPIP: *“(...) foi dada a oportunidade a cada Diretor de fazer ‘um pedido’ para o futuro, sendo que o Diretor do AE em estudo respondeu: “Que me deem e permitam*

manter a equipa pedagógica e me permitam consolidar o projeto que iniciei.” (NC nº10).

A adesão ao PPIP veio possibilitar uma fixação dos recursos humanos necessários: *“Reiterou o seu apoio ao AE, quando confirmou que a requisição de docentes que tinha sido feita pelo Diretor para permitir a continuidade da mudança que estava a ser implementada, tinha sido deferida pela tutela.” (NC nº2)*

Segundo o Diretor, esta possibilidade de fixação de recursos humanos, concedida pela tutela, permite não só a implementação do projeto, mas também a sua sustentabilidade:

(...) tivemos aqui constrangimentos vários, porque ao se fazer aqui um investimento grande no projeto, espera-se que este investimento tenha continuidade nos anos seguintes. E nós, com uma elevada mobilidade de professores, perdíamos todos os anos alguns recursos humanos que eram importantes. Este projeto trouxe a possibilidade de nós fixarmos alguns recursos humanos, que foi muito importante!” (DT)

Para minimizar os constrangimentos trazidos pela elevada mobilidade de professores realiza-se, tradicionalmente, uma reunião geral de professores, ministrada pelo Diretor, na qual são apresentadas todas as medidas adotadas pelo AE:

“Foi apresentada a rede escolar do AE, referindo especificamente as turmas “PPIP” que são aquelas que irão implementar, a partir deste ano, as medidas constantes da proposta de inovação pedagógica (...) Continuou por apresentar, de um modo geral, em que consiste o PPIP no qual está integrado o AE referindo que a adesão a este projeto permitiu que o AE tenha “100% de autonomia exceto a financeira.” (NC nº4)

Ainda que de uma forma descontraída e humorística, nesta reunião, o Diretor apresenta de forma clara e direta os princípios do projeto. Transmite também um sentimento de confiança e de apoio:

“À medida que o Diretor apresentava as medidas, tentava aligeirar a situação, ao mesmo tempo que tentava acalmar os presentes: “Aqui podem fazer tudo, exceto dar aulas, dar matéria! É proibido!”; “Pelos vossos caras, vejo que estão preocupados, mas ainda falta mais...”; “Não se preocupem, isto é para ir fazendo com calma e vão estar em equipas pedagógicas, com professores que já estiveram envolvidos no projeto o ano passado, para terem apoio...” (NC nº4)

O Diretor considera esta apresentação essencial, apesar de ter consciência que *“(...) deixa sempre os professores novos em estado de choque” (DT)*, por isso, comple-

menta-a com outras estratégias, nomeadamente, o recurso a formação sobre a plataforma de comunicação interna do AE e a apresentação das metodologias a privilegiar:

“Quando inquirido sobre os problemas relacionados com a mobilidade de professores e os problemas de integração, o diretor afirma que prevê sempre, no início do ano letivo, vários momentos formativos: sobre o uso da plataforma de comunicação do AE, para elucidar sobre as metodologias usadas e que isso permite o arranque, a primeira integração e que depois o resto se vai disseminando.” (NC n°12)

4.1.6.2. O crédito horário insuficiente

Um outro constrangimento imposto ao nível externo é o insuficiente crédito horário atribuído ao AE, situação que não tem permitido a implementação plena do projeto:

“Crédito Horário – Tendo o Agrupamento tido uma redução do crédito horário de acordo com a fórmula de cálculo prevista no novo despacho, está neste momento a implementar parcialmente, o projeto que tinha previsto inicialmente. Seria essencial manter um crédito horário estável para o período de vigência do projeto.” (PPIP-AE2, p.11).

Frequentemente, as medidas que se tentam implementar, não o são amplamente por falta de crédito horário, o que leva os professores a oferecerem maior resistência:

“O Diretor passou a explicar o facto de o Diretor de Turma passar a ter um papel mais administrativo e a ter a seu cargo um grupo-turma (5º e 6º ano) e a parte do acompanhamento pedagógico e de relacionamento com os EE passarem a ser feitos pelo Professor Tutor (...) O Diretor passou a explicar a distribuição da carga letiva para o desempenho de cada um dos cargos. Apesar de aceitarem a figura do Professor Tutor, a maioria dos professores presentes considerou que são atribuídos poucos tempos de trabalho tanto a um cargo como a outro e levantaram a questão de que alguns professores tutores terão dois grupos de tutorandos, podendo, em alguns casos perfazer um total de 20 alunos por tutor.” (NC n°5)

Apesar da sua solidariedade para com os professores, o Diretor não tem como contornar estas situações a não ser a de garantir que estará particularmente atento na hora da atribuição dos cargos e realização dos horários, de forma a evitar sobrecarga de trabalho para os professores:

“A estas questões, o diretor respondeu que apesar de gostar da ideia de haver menos tutorandos por cada tutor, não tem crédito horário para fazer mais, referindo que acredita que como os cargos estão divididos, as tarefas também estarão mais diluídas e que irá ter em atenção estas situações, tentando que cada tutor tenha o menor número possível de tutorandos a seu cargo.” (NC n°5)

4.1.6.3. A instabilidade das políticas educacionais

A instabilidade das políticas educacionais que se tem vindo a verificar no nosso país nas últimas décadas, reflete-se frequentemente na atitude dos professores perante a mudança. De facto, muitos optam por resistir por acreditarem que mais cedo ou mais tarde, a alteração do governo trará consigo a alteração das políticas a nível educacional:

“(...) há pessoas, professores, que efetivamente ainda não têm aquela adesão porque acreditam piamente que em termos de políticas educativas que isto algum dia vai cair e há efetivamente professores que poderiam ter uma postura diferente se dissessem: “Não, isto é mesmo para continuar.” Aquele receio de “Para que é que vou ter este trabalho todo, se de hoje para amanhã muda o governo e mudam as políticas educativas e nada disto vai servir para nada.”(CD2)

Também CD1 foi confrontada com esta pergunta, aquando de uma apresentação externa: “Já me fizeram essa pergunta numa escola onde eu fui apresentar o projeto PPIP, a escola Y e um colega disse-me logo: “E quem é que nos garante que vem agora outro governo e que isto não cai tudo?” (CD1).

4.2. Os processos de liderança e gestão empreendidos pelo diretor

Neste segundo eixo de análise, descrevemos a ação quotidiana do diretor num AE em mudança, resultante da observação de um dia do seu trabalho, à qual se seguirá o levantamento dos processos de liderança e gestão que pôs em ação na condução desta mudança. Por último, averiguaremos quais as perceções do diretor quanto ao caminho percorrido e aos seus planos para o futuro.

4.2.1. O quotidiano do Diretor

A observação do dia de trabalho do diretor ocorreu no período entre as 10h e as 17h44min, tendo sido registadas as atividades desenvolvidas, a sua descrição, a sua duração, os intervenientes, o local onde ocorreram, bem como algumas observações consideradas relevantes para o estudo. Posteriormente, essas atividades foram categorizadas pela sua natureza, baseando-nos na categorização proposta por Barrère (2005). No total, o Diretor cumpriu 93 tarefas, em 6h44 de trabalho.

4.2.1.1. A presença no terreno para solucionar problemas e averiguar o clima escolar

A única pausa registada no nosso dia de observação foi a do almoço, pois as idas à sala de professores ou ao bar dos alunos para tomar café foram tidas em conta no nosso registo, uma vez que são consideradas importantes pelo Diretor. Refere que o ajudam a averiguar o clima escolar, identificar problemas e, frequentemente, resolvê-los de imediato, como foi o caso em que foi abordado, na sala de professores, pela falta de material nas salas de aula (Anexo 8, Tarefa nº2), situação que conseguiu resolver quase de imediato, quando encontrou no bar dos alunos, a professora responsável pela gestão do material do fundo de apoio ao PAA (Plano Anual de Atividades). Esta constatação é reiterada pela entrevista que nos concedeu:

“Muitas vezes não é nos processos formais que nós diagnosticamos, ou que nós resolvemos (...) é nos processos informais, portanto, tenho muito contacto direto com elas, seja na sala de professores, seja noutros sítios (...). (DT)

Durante a nossa observação, o Diretor deslocou-se ao bar dos alunos fazer o que apela de ‘ronda’ pelos corredores, o que lhe concede um maior apuramento do ambiente escolar, conseguindo relacionar-se mais com os alunos, tal como sucedeu quando chegou ao bar: “Assim que o Diretor entra na sala do aluno, um dos alunos dirige-se a ele, cumprimenta-o e pergunta-lhe: “*stôr, está tudo bem?*” (Anexo 8, tarefa nº4). O Diretor acredita que este contacto direto é importante para os alunos:

“(...) é a mesma coisa e com os EE e com os alunos, tanto que eles, normalmente me conhecem já no pré-escolar e no 1º ciclo, eles às vezes dizem: “Olá Diretor!” Eu não sei o nome deles, mas eles conhecem-me. Falo sempre muito bem com eles e eles ficam sempre muito contentes porque o Diretor vai vê-los e vai falar com eles e tudo e portanto, eu acho que essa parte é importante.” (DT)

Além do estreitamento da relação com os alunos, estas ‘rondas’ possibilitam que tenha ação direta em situações de absentismo ou de carácter disciplinar: “*Enquanto se dirige para o bar, encontra dois alunos a jogar no telemóvel. Cumprimenta-os e dá-se conta de que se encontram a faltar. Acompanha-os até à sala de aula.*” (Anexo 8, tarefa nº3) e “*O Diretor chama alguns alunos à atenção por estarem a fazer muito barulho no bar*” (Anexo 8, tarefa nº9).

4.2.1.2. A fragmentação, a brevidade e a variedade das tarefas

Da observação do dia de trabalho do Diretor ressaltam a fragmentação, a brevidade e a variedade das tarefas como características principais da sua atividade. Durante a observação, o diretor realizou 93 tarefas, as quais foram frequentemente interrompidas e retomadas ao longo do dia. Por vezes, este chegou a delegá-las aos membros da sua equipa, por não conseguir concluí-las, facto que demonstra a fragmentação das atividades que realiza. Da grelha de observação obtida (veja-se o Anexo 8), observámos que 13 atividades foram interrompidas ao longo do dia. Destas atividades, destacam-se a atividade nº38 que foi interrompida 5 vezes e a nº70 que após ter sido interrompida 3 vezes, acabou por não ter sido completada ao longo do resto do dia. A atividade nº32, após ter sido interrompida durante a sua realização, foi delegada pelo Diretor, a um membro da sua equipa.

A brevidade das atividades que realiza é demonstrada pela curta duração da maioria das tarefas que empreende (veja-se o gráfico nº1). A tarefa com maior duração foi a tarefa nº79, com 65 minutos de duração, por se tratar de uma reunião formal, no entanto, predominam as atividades com duração curta (1 minuto, 3 minutos e 2 minutos).

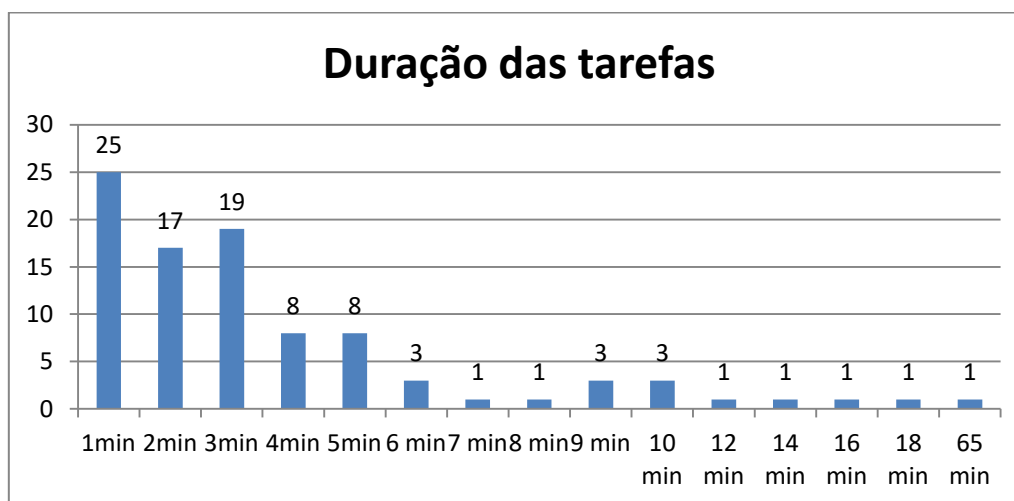


Gráfico nº1 – Duração das tarefas desempenhadas pelo diretor

A natureza das tarefas que desempenha é variada e diversificada, desenvolvendo tarefas de natureza relacional, administrativa e de decisão, alternando-as ao longo do dia. Da análise do dia observado (veja-se o gráfico nº2), apurámos que as tarefas mais realizadas pelo diretor são as de decisão (37,4%), seguindo-se as de foro administrativo (32,2%) e por último, as relacionais (30,4%). Considera-se, apesar de tudo, que o seu desempenho foi equilibrado, não tendo havido sobreposição de umas sobre as outras.

Apesar disso, os dados contrariam a literatura existente (Barrère, 2005; Horng, Klasik & Loeb, 2009), pela não existência de uma sobreposição das tarefas administrativas relativamente às outras categorias, não porque as solicitações tenham diminuído, mas porque a equipa que rodeia o diretor, assegura a sua realização, como corroborou em entrevista:

“(...) em termos de equipa da Direção, tenho uma equipa que pôde assegurar essas tarefas [as burocráticas], porque senão era praticamente impossível! Nós, este ano tivemos uma quantidade tal de plataformas e de coisas para preencher de ajustes da carreira, de avaliações, que era praticamente impossível.” (DT).

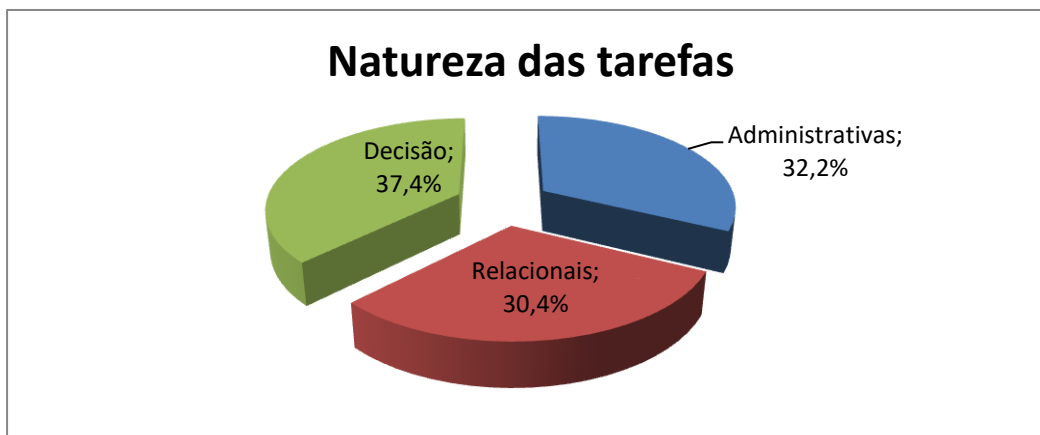


Gráfico nº2 – Natureza das tarefas desempenhadas pelo Diretor

Dentro de cada categoria, identificámos várias subcategorias, sendo que no âmbito das tarefas de decisão (veja-se o gráfico nº3) as subcategorias identificadas foram as de ordem pedagógica (61%), seguindo-se as do planeamento estratégico (24%), as relacionadas com a gestão dos recursos humanos (10%) e as que envolvem a capacitação de professores (5%). O Diretor corrobora esta maior disponibilidade para o planeamento estratégico e para as tomadas de decisão de ordem pedagógica na sua entrevista, graças ao apoio prestado pela sua equipa:

“Eu, felizmente, praticamente consegui dedicar-me ao planeamento estratégico, a pensar sobre isto porque era o último ano, era preciso fazer a avaliação e pensar no futuro, nestas comunicações, nas conversas com pessoal [com as equipas] e nestas formações exteriores (...) Portanto, não diminuíram as tarefas burocráticas e as solicitações externas.” (DT)

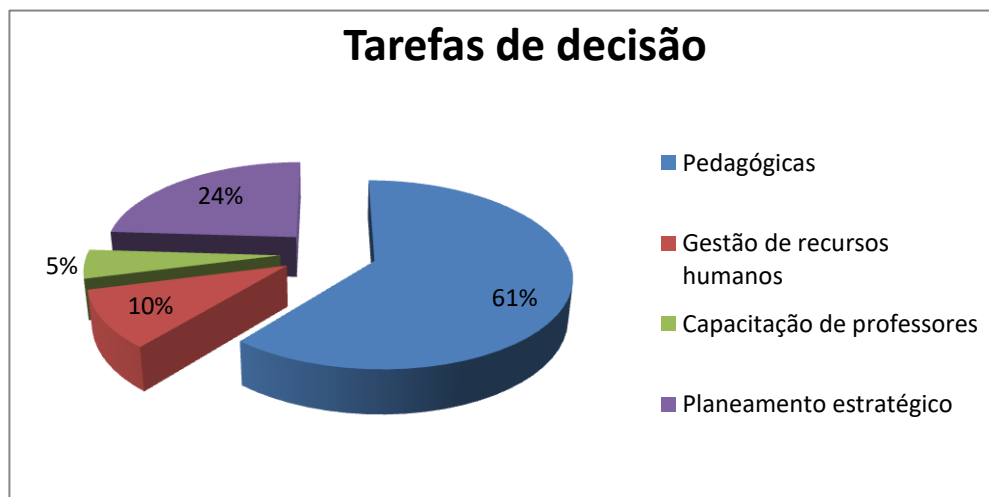


Gráfico n.º3 – Subcategorias das tarefas de decisão

Relativamente às tarefas administrativas (veja-se o gráfico n.º4) o Diretor desenvolveu atividades no âmbito da gestão dos recursos humanos (28%), gestão dos recursos financeiros (26%), gestão de problemas técnicos (23%), avaliação de professores (12%), gestão dos recursos materiais (8%) e gestão das instalações (3%). Esta categoria parece ser a mais diversificada, apesar de predominarem as tarefas relativas à gestão dos recursos humanos e financeiros, por ser uma das responsabilidades que o Diretor não pode delegar, tal como referido em entrevista: *“É claro que essas pessoas, normalmente, não podem tomar decisões que dizem respeito, por exemplo à alocação de mais recursos humanos, ou recursos financeiros ou coisas desse género, porque não posso mesmo”* (DT).

Ao longo do dia observado, foram notórias as várias interrupções no sentido de resolução de vários problemas de ordem técnica (23%), nomeadamente por dificuldades com o acesso às plataformas de uso interno ou no uso de recursos tecnológicos. Esta situação mostra por um lado, que o recurso a essas ferramentas pode facilitar o trabalho diário, mas também o pode dificultar. Por outro lado, esta situação revela a disponibilidade do Diretor em tentar resolver todo o tipo de situação, mantendo a porta aberta para todo o tipo de problemas, pois confessa que é dessa forma que as pessoas se sentem mais confortáveis e, conseqüentemente, se envolvem mais:

“(...) uma pessoa está sempre disponível para todo o género de problemas, mas se queremos que as pessoas se sintam à vontade e que se envolvam, e que tenham essa capacidade de fazer coisas que nunca fizeram e em que em mais nenhum sítio tiveram hipótese de fazer, tem que ser assim dessa forma.” (DT)

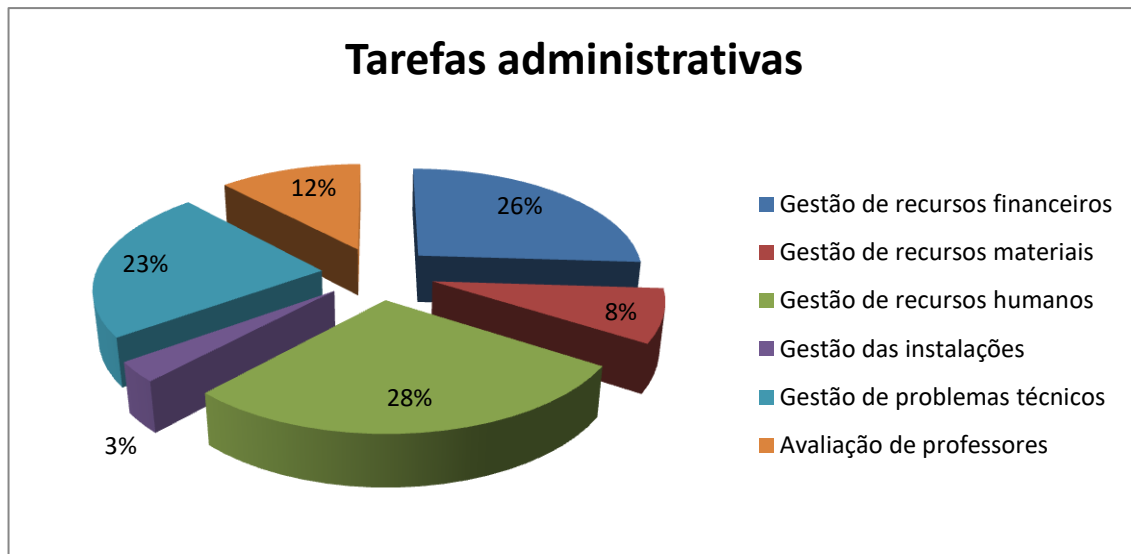


Gráfico n°4 – Subcategorias das tarefas administrativas

Na subcategoria das tarefas de âmbito relacional (gráfico n°5), o Diretor estabeleceu relações de carácter interno (41%) e externo (36%), de delegação de responsabilidades (11%), estabeleceu relações no intuito de resolução de questões disciplinares (6%), de prestação de apoio (4%) e de carácter pedagógico (2%). Neste âmbito despendeu mais tempo no estabelecimento de relações de foro interno, seguindo-se as de foro externo.

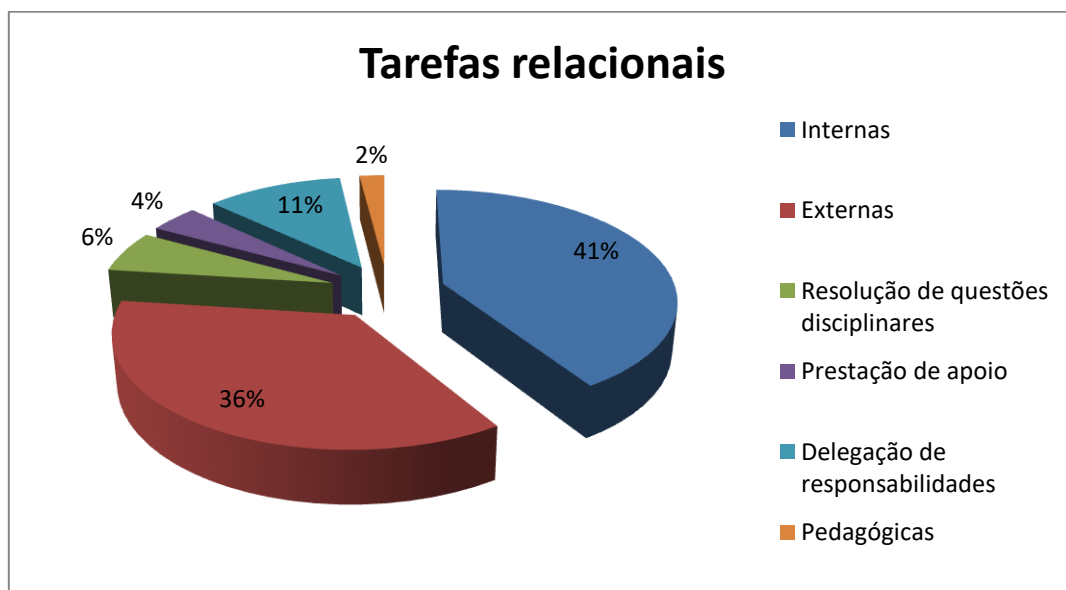


Gráfico n°5 – Subcategorias das tarefas relacionais

4.2.2. Os processos de liderança/gestão empreendidos

4.2.2.1. Liderança versus gestão

Apesar de se considerar mais líder do que gestor, para o Diretor são ambos fundamentais: *“Eu, normalmente, considero-me mais líder e menos gestor. Mas nós também temos que ser gestores. Não podemos só ser líderes e depois esperar que as coisas aconteçam só porque os líderes são muito bons”* (DT). Considera, assim, que a liderança e a gestão são ambas necessárias:

- **a liderança**, pelo estabelecimento da visão estratégica e da missão e de todos poderem ter conhecimento das mesmas: *“Neste aspeto, eu acho que a questão das lideranças é muito importante para a visão estratégica, que é fundamental. Toda a gente saber que a minha visão estratégica é esta e nós queremos ir para ali”* (DT);

- **a gestão**, porque às vezes não se têm os meios e os recursos necessários para o cumprimento da missão e da visão estabelecidas: *“(...) mas às vezes podemos não ter os recursos necessários para fazer tudo o que nós gostaríamos e depois tem que entrar a parte da gestão”* (DT).

E, apesar de ter *“(...) que ficar claro para toda a gente que aquele é o caminho”* (DT), revela que respeita o ritmo da sua comunidade e que ajusta as suas estratégias consoante esse ritmo e os recursos de que dispõe, mesmo se enquanto líder gostaria de ir mais longe:

“Por exemplo, nós podemos querer logo no primeiro ano, como aconteceu, por exemplo, o ano passado fazer coisas que o resto da comunidade não aprova e acha que ainda é um bocado cedo. Então aí, também temos que saber comumente, democraticamente, aceitar que se calhar, como líderes gostaríamos de ir mais longe, mas como gestores temos que saber que aqueles são os recursos que nós temos, corresponder aos recursos que nós temos, e também, ajustar aqui a estratégia àquilo que nós desejamos” (DT).

Por essa razão, privilegia uma gestão em que todos conheçam a génese das decisões tomadas, a uma gestão autocrática, em que os colaboradores apenas executam sem conhecerem os propósitos da sua ação:

“(...) se for muito centralizada e autocrática, as pessoas só fazem o que eu digo, sem perceber muito bem porquê, por outro lado se toda a gente estiver envolvida na decisão e se toda a gente souber que esta decisão e esta opção têm determinadas consequências, e foi feita assim, com este sentido e não foi feita de outra forma”

por ter outras consequências e ter outras implicações, toda a gente sabe 'com que linhas é que se cose'." (DT)

E por esse motivo, considera fundamental que os propósitos do AE estejam bem definidos e claros para todos:

"(...) aqui não há nada a esconder. Nós temos esta visão, temos esta missão, está bem definida, que é o que nós queremos, criar estes alunos felizes aqui no sentido de terem cada vez mais competências, sejam cada vez mais indivíduos e cidadãos que tenham experiências diversificadas e que se sintam felizes na escola e a mesma coisa para os professores, para os funcionários, para a comunidade toda." (DT)

Também as lideranças intermédias entrevistadas tiveram essa perceção: a de que o Diretor desenvolve processos tanto de liderança como de gestão. Pois, por um lado, permite que grupos ou ciclos mais resistentes caminhem ao seu ritmo:

"Em relação ao 3º ciclo, poderá parecer uma imposição uma vez que no 3º ciclo também houve mais resistências. Mesmo assim, foi dada a possibilidade e a abertura de se agrupar como se queria, por parte das turmas heterogéneas (...) houve abertura para isto. Para se manter a experiência de um grupo e todo o resto fazer de outra forma. Agrupou-se de forma diferente, ou seja, nunca houve aquela situação do "não, é assim e pronto!". Pelo menos para mim." (CD4)

Por outro, o Diretor *marcou sempre o passo*, não deixando que a organização se desviasse do seu objetivo, como refere CD7: *"(...) acho que o Diretor nisso, marca muito o ritmo, assim: "pronto, já chega. Agora vamos ter de ir um bocadinho mais para este lado." Senão nós também podemos desviar-nos. (...) Aí, entra um bocadinho na gestão."*

O Diretor confirma esta posição quando menciona que não se pode deixar que as pessoas recusem a mudança, quando esta é necessária para o bem dos alunos:

"A questão é dizer que não e não deixar, só porque não. Só porque não me apetece mudar o 'status quo' ou porque eu não sou muito amigo de mudanças. Aqui não há a questão de muito amigo ou pouco amigo, há uma questão de termos de fazer isto por ser o melhor para os nossos alunos e todos nós sermos profissionais e termos de fazer isso." (DT)

4.2.2.2. Liderança transformacional

Quando são postos processos de liderança transformacional em ação, os comportamentos dos colaboradores superam as expectativas do próprio líder (Leithwood & Jantzy, 2006; Yukl, 2013;). Neste caso, o Diretor identifica várias situações em que os

seus colaboradores mostraram tal motivação, que os leva a fazerem mais do que aquilo que lhes é proposto:

“Quando nós temos que tomar decisões, e quando nós temos que fazer a avaliação e temos de progredir neste caminho, as ideias não são minhas, são deles [dos professores]. (...) Eu não criei as metodologias a usar na sala de aula, só disse às pessoas: “temos que fazer isto de uma forma diferente, temos que os pôr a trabalhar de uma forma diferente.” Aquilo que elas fazem na sala de aula ou os critérios de avaliação, foram elas que construíram. Portanto, se não estivessem motivadas, não produziam tão bom trabalho.” (DT)

Refere que é visível o seu envolvimento pessoal, na forma como mudaram a sua atuação e na forma como trabalham:

“Os resultados... era mais do mesmo: “eles não têm bons resultados porque não estudam, porque não têm bases.” Era sempre a resposta externa, não havia uma resposta interna e não havia um envolvimento pessoal. Aqui há um envolvimento pessoal e para haver um envolvimento pessoal, não só nas propostas, mas também na maneira de trabalhar das pessoas, têm que estar motivadas para isso, senão estão sempre a externalizar as coisas” (DT)

Esse envolvimento pessoal deve-se à motivação que sentem por se identificarem com os ideais nos quais assentam o projeto: *“Sim, motivados, por finalmente haver um projeto (...) que vinha ao encontro daquilo que nós gostaríamos de fazer” (CD1)*. A ação do Diretor consistiu na influência dos seus colaboradores para que abraçassem a mudança: *“(...) integrou o PPIP, que era uma crença da própria direção e que nos influenciou a todos a abraçar” (CD2)*.

Este nível de envolvimento consegue-se através do potenciamento da motivação e o Diretor tem influência direta nisso, através da promoção de uma cultura de escola na qual todas as pessoas contam. Essa cultura é promovida quotidianamente, através do contacto direto e de carácter informal, com os seus colaboradores:

“A cultura da organização é que todas as pessoas são fundamentais. (...) eu acho que as pessoas aqui são fundamentais e eu tenho que lhes transmitir isso no dia-a-dia (...) muito através do contacto direto e de tentar saber como é que as coisas estão a correr diretamente e informalmente, sem haver aquelas questões formais.” (DT)

Apesar de desgastante, também o desafio proporcionado pela mudança se torna gratificante, como referem as lideranças intermédias: *“Foi um ano muito trabalhoso e desgastante, este último, isso é verdade, porque tivemos muito mais horas do que era*

suposto na escola. Mas, também foi gratificante.” (CD1). Também a transmissão de confiança, por parte do Diretor, proporciona maiores níveis de envolvimento:

“(...) se nós não transmitirmos a confiança que temos e acreditarmos realmente que é por este caminho (...) não conseguimos mobilizar o resto das pessoas. (...) nos primeiros meses pode meter choro e “ai que nunca fiz isto assim”, mas depois quando começam a ver os resultados de todo o trabalho são eles próprios a ficarem com o ‘coração PPIP.’ (DT)

Quando processos de liderança transformacional são desenvolvidos, os *stakeholders* envolvem-se na consecução dos objetivos da organização (Bush & Glover, 2014). Neste caso, são referidas parcerias que se criaram com o surgimento do PPIP:

(...) ao nível externo, ao nível dos PCI foi logo. Com empresas aqui da zona, para aqueles que fazem a parte da componente prática...do estágio fora da escola (...) mas quando desenvolvemos projetos transdisciplinares, muitas vezes precisamos, não com protocolo porque não é necessário, mas precisamos de estabelecer aqui parcerias com outras empresas. Sei lá, com o Banco Alimentar estamos a tentar, com o Centro Comunitário estamos a tentar que não seja uma coisa pontual, mas que seja ao longo do ano que possamos fazer algumas atividades envolvendo estas duas organizações.” (CD1)

Quanto à medida PCI, o balanço foi de sucesso sendo que a maioria dos alunos abrangidos obtiveram resultados satisfatórios e mostraram empenho na componente prática atribuída. Referiu que os parceiros externos têm colaborado com a escola e existe uma verdadeira parceria que tem possibilitado uma boa integração dos alunos. Uma das propostas de melhoria passou pelo aumento da diversidade de parcerias com o AE. (NC nº3)

Também a autarquia se empenhou nessa consecução, como foi demonstrado aquando do XII encontro das escolas PPIP: *“Foi ainda assegurado que tudo estava a ser feito pela Câmara para a aquisição de material adequado ao desenvolvimento das dinâmicas do PPIP” (NC nº10).*

4.2.2.3. Liderança Pedagógica

As mudanças implementadas nortearam-se pela ideia de melhoria incondicional das aprendizagens dos alunos: *“(...) porque sabemos que esse é o caminho que é melhor para os nossos meninos e para a nossa escola” (DT).* Todas as decisões tomadas no AE seguem a premissa de proporcionar as melhores vivências e condições de aprendizagem aos alunos que serve: *“(...) queríamos que a escola trabalhasse especificamente nas competências, que era aquilo que nós sabíamos que era importante para os nossos alunos” (DT).*

Para que isto acontecesse, o Diretor implementou medidas de suporte e de promoção ao trabalho colaborativo entre professores: “(...) *depois começámos por investir bastante no trabalho colaborativo, mas no sentido em pôr os professores a trabalhar uns com os outros, para eliminar a questão de cada professor trabalhar isoladamente na sua sala de aula e permitir a articulação.*” (DT). No intuito de criação de uma cultura de colaboração que permitisse a disseminação de boas práticas:

“Porque há uma série de práticas que são boas, dão resultado, que depois podem ser utilizadas e generalizadas para outros CT de uma forma muito mais eficaz e muito mais fácil do que numa metodologia tradicional, em que cada um tem a sua prática e fica dentro da sua sala de aula e dali não passa.” (DT)

No sentido de apoiar a formação desta cultura de colaboração, criou-se uma coordenação que acompanhasse e monitorizasse a medida: “*Foi-lhes dito e foi trabalhada a questão de termos o trabalho colaborativo e haver uma coordenação para ser explicado o funcionamento do trabalho colaborativo, com esse acompanhamento semanal, nós acompanhávamos todo o trabalho colaborativo proposto pelos professores*” (DT).

O apoio prestado pela Direção e pelas lideranças intermédias passou também pela orientação pedagógica, com a criação de materiais de suporte às primeiras aulas, que foram bem-recebidos pelos professores estreados nas turmas PPIP:

“Não só uma preocupação à receção, como no ano passado, quando se generalizou o PPIP ao 3º ciclo, nomeadamente, ao 7º ano, houve a preocupação de, no início do ano haver uma quantidade de atividades preparadas por um grupo, para os professores que estavam a iniciar naquele momento e que não tinham experiência, sentissem que tinham ali uma rede, ali alguma coisa por onde começar. E isso foi muito importante para todos aqueles que tinham alguma resistência até ao projeto, e que de repente sentiram: “Não, até estamos a ser apoiados, até há aqui alguma base por onde começar”. Isso foi muito importante nas primeiras semanas.” (CD6)

Houve uma preocupação na criação de boas condições de trabalho: “*Não é só ter uma ideia. As equipas têm que ter autonomia e têm que saber que têm todas as condições e os meios necessários para conseguir cumprir isso, senão não vale a pena*” (DT). Esta preocupação é valorizada nas intervenções das lideranças intermédias: “*E há uma coisa que eu acho que aqui fazem também muito bem e isso, às vezes, nós damos como um dado adquirido que é criarem condições de trabalho para que se consiga trabalhar*” (CD7).

A criação de melhores condições de trabalho manifesta-se pela construção dos horários que permite mais tempo aos professores para conciliar a vida profissional com a vida pessoal:

*É assim, o facto de teres um horário que é sempre sobrecarregado porque nós temos sempre mais espaços para reunião, temos de fazer mais trabalhos extra, tu depois tens de te sentir cómoda com o horário que tens e conseguir organizar a tua vida (...) há a tendência para se ir tentando melhorar e **criar boas condições de trabalho, de vida**...porque nós vivemos aqui muitas horas.”(CD7)*

Também no 1º CEB essa preocupação foi valorizada, por permitir mais tempo disponível para a preparação das atividades letivas, vindo também beneficiar a promoção do trabalho colaborativo:

“Concordo com a parte do horário porque isso foi uma batalha no 1º ciclo, desde sempre aqui e finalmente este ano conseguimos ter um horário normal, saímos às 15’30, porque até aqui nunca foi e notou-se uma diferença tremenda ao nível do tempo que nós temos para preparação, não é? Nós tínhamos alguns furos no meio, depois as outras não tinham aquele horário, não dava para nos encontrarmos e isso era um ponto negativo que nós tínhamos e este ano, realmente, conseguimos ver essa diferença.” (CD5)

As lideranças intermédias realçam também a forma cooperativa como é feita a distribuição de serviço, entre o Diretor e as coordenações, permitindo responder às necessidades e anseios dos professores:

“Ele [o Diretor] faz e distribui o serviço em conjunto com os coordenadores, primeiro ele faz esse trabalho em conjunto com os coordenadores, que é uma coisa que muitas direções fazem sozinhas...e depois apresentam. Portanto, até nisso, o diretor tem a preocupação de tentar dar resposta aos anseios que as pessoas também têm, para conseguirem.” (CD7)

4.2.2.4. Liderança Distribuída

O Diretor tem presente que “(...) aqui não há o trabalho de uma pessoa, de uma Direção ou de um Conselho Pedagógico, há um trabalho conjunto” (DT) por se terem desenvolvido processos que envolvem todos os membros da comunidade nas tomadas de decisão.

Antes do início da implementação das mudanças, o Diretor definiu a sua visão para o AE para que todos conhecessem o seu propósito e o abraçassem: “(...) integrou o PPIP, que era uma crença da própria Direção e que nos influenciou a todos a abra-

çar” (CD2). Dado esse mote, convocaram-se todos os setores da organização para a apresentação das suas propostas:

“E então começámos por fazer isso, fazer essas adaptações no currículo, perguntar a todos os setores da escola, desde os Conselhos de Docentes e Conselhos de Ano, no 1º ciclo, aos Conselhos de Diretores de Turma e aos Conselhos Pedagógicos e Departamentos do 2º e 3º ciclo, quais eram as medidas que eles propunham.” (DT)

As propostas aprovadas no âmbito do PPIP foram o resultado da auscultação a todos os setores: *“Primeiro isto foi auscultado e foi aprovado” (DT)*. Quando se refere à alteração dos critérios de avaliação, o diretor menciona que neste caso específico, a decisão conjunta foi uma evidência, por ter sido uma discussão tão alargada que envolveu *stakeholders* externos:

“Até mais do que a escola toda! Inclusive, o nosso acompanhamento, a perita externa, o acompanhamento da DGE, muita gente a pensar sobre o assunto e a dizer como é que as coisas deviam ser feitas. E foi dessa grande discussão, com várias opiniões (...) que conseguimos chegar aí. Mas, isto é só um exemplo porque nós fazemos isso, os critérios de avaliação para mim, foram evidentes (...)” (DT)

Aposta-se na discussão e na chegada ao consenso, evitando-se a imposição: *“Portanto, há um confronto... não há uma imposição. Há claramente uma liderança para ver qual é a melhor opção quando queremos, principalmente, aprovar documentos que são estruturantes, que são importantes para a própria escola” (CD1)*.

As lideranças intermédias reiteram a democraticidade com que são tomadas as decisões no AE:

“Acho que as decisões, nesta escola, são todas tomadas muito democraticamente. Todos os Departamentos têm voz, as decisões em Pedagógico são tomadas de acordo com a opinião de todos os docentes e acho que esse é mesmo o estilo de liderança desta Direção. É muito democrática. (...) mas em termos de gestão, já inseridos no PPIP, acho que é tudo feito muito democraticamente (...).” (CD2)

Essa democraticidade pode levar a que as decisões tomadas em conjunto nem sempre sejam tomadas de acordo com a opinião do Diretor, mas, são respeitadas por serem consideradas as melhores para os alunos:

“E muitas vezes são tomadas decisões contra aquilo que eu acho, mas isso é mesmo assim. É a tal questão de termos dois ou três caminhos, e o que foi decidido até não é concordante com aquilo que eu acho, mas foi aquilo que foi escolhido, foi aquilo que as pessoas acham que é o caminho certo para trazer os melhores resultados para os nossos alunos. Eu tenho que respeitar, senão não vale a pena.” (DT)

Apesar de respeitar as decisões comumente tomadas, existe um esforço visível para que não haja grandes desvios do caminho previsto. Há, por isso, um equilíbrio na distribuição da liderança:

“Eu acho que o Diretor se preocupa muito em que não nos desviemos muito do rumo, porque às vezes temos alguma tendência para fugir e vamos por um lado que não é por aí e ele, nessas situações, mantém o rumo. Não deixa fugir muito para o lado e desviar-nos muito.” (CD7)

Num universo no qual todos têm voz, o Diretor institucionalizou uma política de comunicação constante de *feedback*. Desta forma, todos os envolvidos estavam ao corrente do que não estava a funcionar tão bem e das decisões tomadas a esse respeito:

“Após as votações realizadas no CP, o Diretor enviou um convite direcionado a todos os docentes do AE para transmitir as decisões tomadas. (...) “Vamos experimentar. Uma vez que já vimos que da outra forma não correu tão bem, porque várias pessoas tiveram uma sobrecarga de trabalho com o processo anterior, então vamos tentar que entre todos se consiga fazer esse trabalho, para evitar o que aconteceu no momento avaliativo anterior. Só se pode dizer que não funciona quando experimentarmos e virmos que realmente não funciona.” (NC nº9)

Esta política incita à corresponsabilização pelas decisões tomadas e a um maior envolvimento:

“Se essas decisões forem claramente explicadas, com vantagens e desvantagens, é muito mais fácil. Envolve muito mais as pessoas, corresponsabilizo-as na tomada de decisão, e toda a gente sabe com que ‘linhas é que se cose’, que é a decisão foi tomada por isto. É como em tudo. Não é ouvir: “Mas porque é que isso aconteceu?” Toda a gente é capaz de explicar porque é que aquilo aconteceu.” (DT)

Neste processo de tomadas de decisão conjunta, também se engloba a realização do processo de autoavaliação interna, em que todos são chamados a contribuir com propostas de melhoria e na sua consequente adoção. Este processo decorre anualmente, e apesar de ter servido de base ao diagnóstico do AE para implementar o PPIP, este processo de afinação continua, na perspetiva de melhorar as medidas implementadas com o projeto. Esta rotina e prática regular do AE permite a geração de mudança e melhoria contínua das práticas e produção de conhecimento próprio:

“Sim, é importante fazer essa reflexão anual, construímos as equipas a partir dos professores envolvidos nos diversos processos, (...) o coordenador apresenta as conclusões do grupo, que podem ser apresentadas em CP ou ser feito só um relatório para a direção, mas o que é aqui importante é que esse relatório e essa equipa tenha propostas de implementação de melhoria para o próximo ano, de modo a que o coordenador e a equipa fica responsável pela implementação dessas propostas e dessas melhorias e depois no ano a seguir, volta-se a fazer o ciclo. O que é

que isso permite, enquanto escolas que têm ciclos de avaliação de três ou quatro anos, só fazem isso uma vez em cada três ou quatro anos, ou seja duas vezes em oito anos, nós fazemos oito vezes em oito anos. Oito vezes em oito anos permite uma grande afinação e uma grande melhoria nos processos. Portanto, é um processo que se tem revelado muito eficiente na implementação das novas medidas e da melhoria.” (DT)

Para disseminar práticas e distribuir a liderança por toda a organização, o Diretor adotou a estratégia de dissipar os coordenadores PPIP – grupo formado no primeiro ano de implementação do PPIP – provocando um efeito de rede: *“Eu acho que foi interessante a maneira como o Diretor passou essa Coordenação [coordenação PPIP] para os Coordenadores de Departamento e para o Conselho Pedagógico.(...) Foi uma forma de alargar e de generalizar este projeto” (CD7).*

Nessas lideranças intermédias repousa uma completa delegação de responsabilidades:

“Na questão do delega completamente? No que posso delegar, sim. É claro que essas pessoas, normalmente, não podem tomar decisões que dizem respeito, por exemplo à alocação de mais recursos humanos, ou recursos financeiros ou coisas desse género, porque não posso mesmo. Agora, em relação a questões pedagógicas e a decisões democráticas: sim.” (DT)

Essa total delegação de responsabilidades reflete-se no sentimento de confiança que sentem as lideranças intermédias na hora de tomar decisões:

“Sim, completamente. Há decisões, ao nível da Coordenação de DT, que eu tomei com a Coordenadora de 2º ciclo e que nem sequer consultámos a Direção porque já sabíamos que se chegássemos lá abaixo, eles nos diziam: “Então, vocês já sabem como é que é porque é que não...”. Portanto, há coisas que não precisamos, há outras em que precisamos, obviamente, de perguntar, mas há coisas que eu sinto completa confiança para tomar essas decisões.” (CD1)

Porém, nem sempre essa total delegação é aproveitada ao máximo pelas lideranças, o que se traduz num problema de delegação:

“E muitas vezes isso é o mais difícil, que é as pessoas agarrarem nessa delegação de competências e usá-la plenamente, sem estar sempre lá a bater à porta e a dizer: Posso fazer isto?” “Então, mas quem é que é o coordenador não és tu? Então podes!”. É mesmo assim.” (DT)

Para poder confiar plenamente nas equipas a quem delega responsabilidades, o Diretor adota estratégias de capacitação e de empoderamento: *“(...) temos de empoderar, que é capacitá-las de que podem fazer aquilo, deixá-las fazer aquilo, tomar as decisões, saberem o que é que precisam para executar essas decisões, e acompanhar e disponibilizar-me para quando for necessário” (DT).* Para empoderar as suas equipas,

o Diretor transmite-lhes segurança, adotando uma política de responsabilização pelos erros. Na sua opinião, este sentimento de segurança é primordial na implementação de uma mudança, pois só assim as pessoas ousam arriscar e avançar:

“A minha política é: se houver problemas a responsabilidade é minha. Quando as coisas correm bem, a responsabilidade, a gratificação pelo trabalho deve ser das pessoas, porque o trabalho foi realmente delas. E isso dá muita segurança e tem de ser assim quando se trabalha na forma de delegação de competências e empoderamento das pessoas. Porque, senão elas não têm segurança para realizarem mudanças. Elas têm de ter a segurança de que quando houver problemas há cá alguém para assumir a responsabilidade, que sou eu. E portanto, podem experimentar, podem errar, podem aprender, podem fazer essas coisas, quando correr mal, eu estou cá para as defender e dizer que a culpa foi minha.” (DT)

Esse empoderamento passa também pelo convite que lhes faz para representarem a escola em apresentações externas: *“Tento alocá-las e tento seduzi-las também, muitas vezes, para participarem nas apresentações externas, para outros órgãos” (DT)*, situação que é valorizada pelas lideranças intermédias: *“Representar a escola noutros locais, às vezes por solicitação do diretor, não é, pela **confiança** que acho que deposita naquilo que fazemos” (CD1).*

Quanto aos sucessos, o Diretor admite demonstrar reconhecimento às suas equipas, pelo seu bom trabalho:

“E quando correu bem, para as congratular e dizer: “Muito bem, bora lá fazer melhor e a seguir o que é que vamos fazer para as coisas serem ainda melhores?” E tento não só dizer-lhes isso, às vezes escrever-lhes e tento transmitir isso em público.” (DT)

Uma prova desse reconhecimento, foi a mensagem de agradecimento e de valorização do trabalho realizado pelas equipas envolvidas nos primeiros passos de implementação do projeto, publicada na plataforma interna de comunicação:

“Caros colegas, venho agradecer a todos os professores que, diariamente, dão o seu melhor pelos nossos alunos e, em especial, às equipas que trabalham nas nossas diversas medidas do PPIP. Podem, e devem estar orgulhosos do trabalho que desenvolvem. Eu, estou orgulhoso de todos vós! E todos os que ouviram os comentários hoje também estão. Muito obrigado!” (NC n°1)

Quanto a este reconhecimento, as lideranças intermédias sentem que é feito regularmente, não necessariamente por escrito ou em público, mas pelas ações tomadas pela Direção, que demonstram confiança no trabalho desenvolvido:

“(…) esse agradecimento não é feito verbalmente, mas é feito por ações, não é? Quando nós estamos na nossa sala e nos entra sei lá quantas pessoas pela nossa sala adentro, é porque confiam no nosso trabalho para que ele seja mostrado, não

é? Quando nós somos chamados para ir representar a escola aqui ou ali, é porque confiam no nosso trabalho e sabem que está a ser bem feito, portanto, não é preciso que esse agradecimento seja feito verbalmente. Nós conseguimos ver em algumas atitudes.” (CD5)

4.2.2.5. Liderança para a justiça social

Pela heterogeneidade do público que atende, este AE precisa de desenvolver processos que garantam a igualdade e a justiça social. A missão preconizada no PE reflete que todos os esforços têm sido feitos nesse sentido: o de “(...) *criar uma escola que responda às necessidades de todos os alunos (...)*” (PE, p. 2).

Para a consecução deste objetivo, o AE tem vindo a criar condições para que todos tenham acesso à melhor educação possível. Neste ponto, as lideranças intermédias referem fundamental, a forma como é feita a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas, comprovando-se o seu êxito pela evolução destes alunos:

“Em relação à inclusão também dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, há um trabalho... o facto de eles estarem incluídos nas turmas e também permitir que isso aconteça, até mesmo quando nós achamos que se calhar é melhor não estar na sala, etc., mas depois tem-se indo conseguindo dar esse acompanhamento a esses alunos e adaptar as atividades que eles desenvolvem na escola, também penso que é muito válido. Aliás vê-se pela evolução dos alunos, eu não acreditava quando cá cheguei o ano passado quando comecei a trabalhar com o aluno X e a evolução que nós sentimos naquelas crianças é impressionante. Tem a ver com isso: com a integração e deles se sentirem integrados na escola.” (CD7)

A entrada no PPIP possibilitou pôr em prática outras estratégias que encaçam a missão do AE e que ajudam na criação de condições para a igualdade e a justiça social, como é o caso da medida PCI, que tem permitido dar uma resposta aos alunos mais desmotivados e com elevado absentismo:

“Eu acho que há uma medida que foi fundamental para isso foi o PCI. O PCI, que eu não costumo ver noutras escolas, penso que é um sucesso com dados comprovados. (...) basta olhar para os miúdos, para o sucesso que eles têm e para o facto de os conseguirmos manter na escola, não é? Que é esse o nosso objetivo. Miúdos extremamente desmotivados, que no 7º ano começam logo a apresentar um absentismo escolar enorme, e nós conseguimos, através do PCI, que eles fiquem cá até ao final do 9º ano. E, portanto, eu acho que isso que é excelente.” (CD1)

Dá-lhes a oportunidade de iniciarem uma prática profissional, que lhes pode abrir as portas para o mundo do trabalho, na qual têm revelado sucesso:

“Conseguir que eles façam (...) prática profissional. Mas terem a possibilidade de fazerem isso (...) já têm ali um bocadinho do que é o mundo do trabalho, o que é muito importante para eles começarem a orientar-se e a tomarem opções (...) E a maior parte deles com sucesso.” (CD1)

Quando inquiridas sobre estes aspetos, as lideranças intermédias foram categóricas quanto aos benefícios trazidos pelo PPIP, na introdução de metodologias como o trabalho em grupos heterogéneos e o trabalho de projeto como prática quotidiana na sala de aula: *“Eu acho que os grupos heterogéneos, o trabalho de projeto, todas essas valências promovem a educação para a cidadania” (CD2).*

No que respeita, especificamente o trabalho de projeto, este é referido como sendo potenciador das capacidades dos alunos, que num contexto mais tradicionalista, revelavam maiores dificuldades:

“Eu acho que o trabalho de projeto, propriamente dito, ajuda a que não haja tanta diferenciação entre aqueles alunos que intelectualmente são bem-sucedidos (...) E estes alunos cujo percurso é muitas vezes conturbado (...) não conseguem ter sucesso, dentro daquilo que é o ensino tradicional, vêm-se envolvidos num trabalho de projeto, que dá primazia àquilo que são as suas tendências mais inatas, que muitas vezes o ensino tradicional não prevê (...) num trabalho de projeto facilmente consegue, se calhar, desenvolver as suas competências de forma mais eficaz e com mais resultados. Eu reparei nisso este ano, no âmbito das Oficinas de Artes Performativas, alunos que já foram meus alunos enquanto não tínhamos o PPIP, no 5º/6º ano, e foram meus alunos no 7º, alguns pela 2ª ou 3ª vez no 7º ano, e que eu olhei: “Bem, este aluno tinha um percurso difícil da outra forma e aqui parece que está como um peixe na água.” (...) Eu acho que o trabalho de projeto não segrega tanto os alunos com dificuldades...” (CD2)

Por outro lado, esta metodologia permite desenvolver competências que preparam para a vida em sociedade, como é o caso da divisão de tarefas e do trabalho em equipa:

“Dividir as tarefas, não é? Aquilo que eles estão mais aptos a fazer dentro do trabalho de projeto, eles conseguem perceber “o que é que eu consigo fazer melhor” e os outros também conseguem perceber o que é que cada um consegue fazer melhor, e essa parte da divisão da tarefa, que é deles também, ajuda também a incluí-los todos.” (CD5)

O trabalho de projeto também permite que a escola prepare para uma sociedade futura mais solidária e mais sensível aos problemas mundiais. Os alunos sentem-se mais implicados, pois são, muitas vezes, os próprios a proporem estas atividades:

“Quando são os próprios alunos a sugerirem projetos neste sentido, eu também concordo que estamos no bom caminho, não é? Porque o ano passado lembro-me que eles quiseram ajudar uma associação de animais que precisava e ajudaram. Fizeram tudo e desenvolveram um trabalho para conseguirem angariar dinheiro

para isso. E foi tudo ideia deles. Nós só ajudámos a operacionalizar as coisas.”
(CD1)

Existe uma grande abertura à participação dos alunos na vida da escola, através da assembleia de alunos, na qual estes propõem medidas, permitindo a preparação para uma cidadania mais ativa e democrática: “(...) *quer nas Assembleias de Turma, quer nas Assembleias de Alunos, onde eles podem participar (...) mas há um trabalho que está a ser feito nesse sentido*” (CD2). Ainda mais, quando as sugestões dos alunos são valorizadas e implementadas pela direção escolar:

“(...) E essa foi uma mudança na organização. Esta resultou também das propostas dos alunos, porque os alunos também fazem essas propostas na assembleia de alunos.” (DT)

4.2.3. As perceções do Diretor

Quanto ao seu papel nesta mudança, o Diretor afirma ter sido o de “*saber o diagnóstico da organização, saber porque é que tínhamos de mudar, saber para onde é que queríamos mudar e explicar e convencer as pessoas disso. Este é o essencial.*” (DT). Apesar de nortear a sua organização, confere o mérito deste trabalho a todos os seus colaboradores: “*Não é o Diretor, que isto não é o trabalho do Diretor, é de todos.*” (DT) e não hesita na hora de manifestar o seu agrado pelo trabalho realizado:

“Quero dar-vos os parabéns, porque vocês são mesmo os melhores professores que um Diretor possa querer! Estiveram todos bem! Desde a primeira apresentação até à última. Todos mostraram que estão a trabalhar e a fazer o melhor pela escola e pelos alunos! (NC n°3)

Sente orgulho pelas conquistas feitas até ao momento, como é o caso da alteração dos critérios de avaliação, que apesar de ter sido um processo moroso e difícil, refletem o trabalho conjunto da organização:

“Por exemplo, uma das coisas que aconteceu este ano e que foi bastante gratificante para mim, foi a construção dos critérios de avaliação que demoraram imenso tempo! (...) mas pessoalmente, são uns critérios de avaliação muito bons! Eu gosto muito da maneira como foram pensados, e demoraram quase um ano e meio! (...) E isso foi um trabalho muito intenso, uma equipa grande, mas que eu, pessoalmente, achei que o resultado, se calhar não é perfeito, mas está no bom caminho. Não conheço mais nenhuma escola, nenhuma instituição, que em termos de critérios de avaliação, me agradem mais do que os nossos.” (DT)

Acerca da implementação de mudanças refere que não podem ser impostas e que o Diretor deve criar as condições para que as próprias pessoas mudem: “*É assim que se*

conduz uma mudança, não é ditar, mas serem as pessoas a chegarem a essa conclusão. É preciso facilitar-lhes o trabalho, dar-lhes segurança e dar-lhes ferramentas.” (NC nº12)

Sobre o processo de mudanças de mentalidades opina que é um processo difícil, mas exequível: *“O que eu digo sempre em relação à mudança de mentalidades é: eu nunca disse que era fácil. Chega-se lá, mas o caminho não é fácil”* (NC nº12) e que não existem receitas prontas a usar: *“Até porque quando se faz uma mudança, não há coisas certas e coisas erradas, não há só uma coisa certa e uma coisa errada.”* Tem, assim, consciência que no desenvolvimento do processo houve falhas, nomeadamente, no que respeita à comunicação para o exterior:

“Eu acho que uma das nossas falhas, ou com menor investimento e que deveríamos ter investido mais logo no 1º ano, foi na questão da comunicação para o exterior, porque em termos internos essa comunicação existia, toda a gente tinha muito conhecimento, mas depois para os EE e para a comunidade exterior (...) ninguém sabia muito bem o que é que estava a acontecer.” (DT)

Apesar do caminho percorrido, admite que relativamente à motivação, ainda carece de consolidação: *“Neste momento, acho que a maioria está motivada. Mas não é um caminho consolidado, ainda estamos um bocadinho longe da consolidação”* (DT).

Neste processo de mudança foi sensível às características da sua organização, apesar de confessar que em certos aspetos gostaria de ter ido mais longe: *“Se calhar, eu gostava que as coisas tivessem ido um bocadinho mais longe (...) mas não sei se a organização estava preparada para isso, portanto, aí foi uma decisão da organização que eu respeito.”* (DT).

Apesar disso, acredita que *“nós estamos no caminho certo”* (DT), e que não há muitas mais mudanças além do alargamento do projeto a todas as turmas: *“Aquilo que eu acho que temos de fazer agora é terminar este processo de mudança para o resto das turmas que faltam, meter todo o AE nesta metodologia (...) Não há assim grandes mudanças a mais”* (DT), uma vez que as mudanças principais estão a ser implementadas na sala de aula: *“Portanto, eu acho que as mudanças fundamentais, que são as mudanças das práticas de sala de aula, estão em curso”* (DT).

Para o futuro próximo, considera fundamental dar tempo aos professores para consolidarem as mudanças feitas: *“Há sim, a necessidade de dar tempo às pessoas, dar formação, capacitação, tudo o que for necessário para elas completarem a mudança e*

depois consolidarmos este aspeto” (DT) e de avaliar os efeitos desta mudança através dos resultados dos alunos, quando estes completarem o 9º ano:

“E depois é uma questão de consolidação e de avaliação porque vai começar a ser importante, quando estes grupos que já têm dois ou três anos de mudança, comecem a chegar ao 9º ano e nós podemos fazer aqui um histórico de avaliação do processo. E depois vemos, realmente, o que é que podemos afinar, isso faz parte da consolidação.” (DT)

4.3. Os processos de liderança e gestão das lideranças intermédias

Neste terceiro eixo de análise, procedemos ao exame da ação das lideranças intermédias: numa primeira parte reportamo-nos aos processos de gestão e liderança por si empreendidos e numa segunda parte, às suas perceções sobre a mudança empreendida e os pontos que consideraram fundamentais para que esta fosse levada a bom porto.

4.3.1. A ação das lideranças intermédias

4.3.1.1. Disseminar a visão pela organização

Além do seu perfil, o Diretor escolheu as lideranças intermédias por terem um “*coração PPIP*”, i.e., acreditam verdadeiramente na mudança e nos seus benefícios, tendo estas internalizado os valores e comportamentos do Diretor:

“Escolho pelo perfil da pessoa e (...) determinadas pessoas têm “coração PPIP”. O que é que é isso do “coração PPIP”? É perceber porque é que existe o PPIP, o que é que nós queremos e se queremos mudar. Porque há pessoas que são muito resistentes a essa mudança e não acreditam que essa mudança vai trazer benefícios, o “coração PPIP” tem que acreditar e essa parte é importante.” (DT)

Desta feita, a sua atuação passou pela reprodução do comportamento do Diretor, contribuindo para um efeito de escada na organização: “*O seu papel [das lideranças intermédias] foi mais ou menos o mesmo, mas a um nível mais micro*” (DT). Esta atuação passa pela compreensão da visão para o AE e de saber como atuar: “*(...) compreender aquela visão, saber o que é que têm de fazer para irmos naquele caminho (...)*” (DT). Neste processo, foram-lhes concedidos recursos e o empoderamento necessários para poderem atuar desta forma:

“(...) terem os meios, os recursos, o tempo e o empoderamento necessário para o poderem fazer e saberem que eu acredito que elas conseguem atingir o objetivo,

para conseguirem levar esse objetivo a 'bom porto'. Isso é a visão principal para as intermédias.” (DT)

4.3.1.2. Capacitar os outros

Deste empoderamento resultou a confiança para porem em prática processos de liderança distributiva, através da promoção de ações de formação que promoveram a capacitação de toda a comunidade educativa:

“A pedido do Diretor, o grupo de coordenadores PPIP organizou e ministrou a oficina de formação “Ensinar no século XXI: estratégias e desafios”, tendo tido a duração de 4 dias (...) Esta formação foi acreditada pelo Centro de Formação e a sua frequência foi aberta a todos os professores do AE, tendo participado ao todo 77 professores de todos os ciclos de ensino, dentro dos quais se encontravam 4 professores externos, a saber dois professores que lecionam noutras AE e que quiseram vir perceber as dinâmicas implementadas nesta escola e 2 professores de um Centro de Estudos próximo do AE, a convite da Direção.” (NC n°1)

4.3.1.3. Liderança distribuída e promoção de uma organização aprendente

Neste âmbito, deram voz às pessoas que orientavam, dando-lhes oportunidade de dar sugestões e implementaram processos de tomadas de decisão conjuntas:

“Tínhamos que dar indicações aos tutores, nomeadamente ao perfil de cada um, o que é que era suposto cada um fazer nesse papel, mas isto também fomos aprendendo com as pessoas porque inicialmente definimos um perfil que agora até tem que ser ajustado, provavelmente, porque houve situações em que as pessoas estavam a trabalhar e tinham dificuldade em perceber se este papel é mais de um ou de outro. Portanto, eu acho que é pela liderança que isto se consegue, temos sempre que ir ouvindo quem está realmente a trabalhar e ir alterando, fazendo modificações, porque efetivamente é isto que nós queremos, é que todos estejamos no mesmo barco, não é?” (CD1)

A sua atuação revelou-se crítica no que se refere à construção de uma organização que aprende conjuntamente, através da sua atuação na implementação de processos de autoavaliação interna e de conseqüente evolução do projeto, pois nelas repousou a responsabilidade de avaliação e propostas de melhoria das medidas PPIP:

“Este CP realizou-se durante dois dias e de forma “aberta”, ou seja, todos os membros da comunidade puderam assistir. Teve como principal objetivo a apresentação dos balanços das medidas PPIP implementadas ao longo do ano, sugestões de melhoria, assim como, da análise dos resultados escolares obtidos. Essas apresentações foram feitas pelos respetivos coordenadores das medidas PPIP que resultaram de um trabalho de equipa.” (NC n°3)

4.3.1.4. Liderança pedagógica

Puseram, igualmente, processos de liderança pedagógica em ação, quando criaram guiões de suporte à prática pedagógica, melhorando as condições de ensino e aprendizagem na sua organização: *“Não se preocupem, que vão ter um guião para as primeiras aulas, elaborado pelos coordenadores PPIP do ano passado, para vos apoiar”* (NC n^o4).

São sensíveis às angústias e receios dos professores aquando da sua entrada em novos processos, pelo que procuram esclarecê-los sobre as decisões tomadas de forma a prestar um apoio mais efetivo:

“Tomada a decisão, a coordenadora dos Diretores de Turma do 3^o ciclo pôs a seguinte questão ao Diretor: “A maioria dos professores do 3^o ciclo demonstrou pouco interesse nas turmas heterogéneas, como podemos conquistá-los, ou como podemos justificar-lhes esta nossa decisão, para podermos auxiliá-los e tirar dúvidas às pessoas que irão agora trabalhar em grupos heterogéneos?” (NC n^o11)

Denota-se um espírito de cooperação e entajuda entre as próprias lideranças intermédias, o que facilitou as tomadas de decisão na implementação de novos procedimentos:

“(...) foi muito importante ter uma Coordenadora de 2^o ciclo e de 3^o, porque eu acho que para implementar coisas é muito importante ter alguém para discutir e tomar algumas decisões. Eu acho que ver-me neste papel sozinha, era impensável. Portanto, foi muito importante essas duas coordenações, porque trabalhámos em tudo juntas, seja de 2^o ou seja de 3^o, não houve distinção.”

4.3.2. As perceções das lideranças intermédias

Na sua perspetiva, as lideranças intermédias consideram que foram quem pôs em prática a visão idealizada pelo Diretor: *“Dentro das nossas possibilidades, não é, tentamos colocar em prática aquilo que ele [o Diretor] idealizou inicialmente (...)”* (CD2). A sua ação não passou apenas pela operacionalização, mas também pela contribuição com sugestões, promovendo a evolução do projeto: *“(...) e levar para a frente o projeto e contribuir com ideias”* (CD2).

Consideram, assim, que nesta mudança o papel do Diretor foi o de *“motor de arranque”* (CD2) e de *“impulsionador”* (CD6) e o seu o de *“mão-de-obra”* (CD6), o da posta em prática do que foi idealizado: *“E nós, operacionalizámos”* (CD2). Encaram a sua escolha para o desempenho de um cargo de nível intermédio, de forma natural, pelo

seu envolvimento nas decisões tomadas e pela sua contribuição para a evolução do projeto:

“Eu acho que tem a ver...foi sempre naturalmente e pelo envolvimento. Ou seja, se nós começamos a envolver-nos porque gostamos daquilo que fazemos, e se vamos dando ideias: “Olha, isto poderia ser assim...” e vamos partilhando estas ideias, naturalmente, depois somos, penso eu, escolhidos para desempenhar (...) mas eu acho que sim, que têm sido sempre processos naturais.” (CD1)

Para a implementação de uma mudança bem-sucedida, veem como essencial a postura da direção. Mais precisamente, que quem esteja à frente da organização seja mais líder do que gestor, para permitir que haja um envolvimento de todos:

“Haver um líder e não um gestor, começa logo por aí. Isso faz toda a diferença, depois na atitude das pessoas ao pegarem no projeto. É importante, os professores sentirem que são ouvidos e que aquilo que pensam é tido em conta, podem partilhar e que podem avançar a partir daí. Só assim, é que se consegue ir mais longe.” (CD6)

Uma direção recetiva e que motive à inovação:

“Tem muito a ver com a própria direção da escola. A direção acaba por ser o motor que deu início, penso eu, e está sempre recetiva a essa inovação e motiva as pessoas para aderirem a esses projetos, portanto para além de todos os fatores já apresentados, eu acho que este é um que também é muito importante.” (CD3)

Uma direção que delegue responsabilidades, sem por isso, julgar pelos erros cometidos:

“E a própria postura da direção promove autonomia junto dos professores (...) Há um delegar de responsabilidades nos professores que querem implementar um determinado projeto, mas sempre com muita positividade, muita aceitação (pausa). E como eu costumo dizer ‘a gente aprende é com os erros’ e aqui é possível errar-se... sem... o risco de se ser sancionado e eu já experimentei isso noutras escolas...(CD4).

Uma direção que valoriza o trabalho dos seus professores: *“(...) por exemplo, eu sou contratada todos os anos como técnica especializada, eu não sou nem sequer Quadro de Zona Pedagógica, e estou cá há 10 anos. Eu acho que isso, por si só, é uma valorização do meu trabalho” (CD2).* Também CD4 confirma a valorização do seu trabalho pela direção:

(...) por exemplo, este ano era o último ano de mandato como professora bibliotecária e nem sequer se colocou a questão de preencher o papelinho a perguntar se estava com vontade de continuar. É assim, eu creio que de uma forma geral, pode não haver aquele reconhecimento verbalizado a todo o instante, mas periodicamente, há um agradecimento e um reconhecimento (...) (CD4).

Uma direção que mostra o seu reconhecimento através de pequenas ações quotidianas:

“Ontem quando saímos do CP tínhamos à porta da biblioteca uma mesa cheia de doces e comida e bebida, parece uma futilidade, parece... mas não é! É um carinho, é um mimo, uma atenção. É uma forma de dizerem, estamos todos cansados, vamos todos tomar aqui uma bebida, comer qualquer coisa, relaxar um pouco, isto nós oferecemos.” (CD2)

Também os momentos de convívio proporcionados pela direção são reconhecidos como uma forma de valorização do pessoal. Caracterizam-nos como saudáveis, permitindo descontrair do esforço que fazem diariamente e servem à união dos professores:

“Todos estes momentos informais que temos de convívio, acho que são extremamente importantes para aliviar um bocadinho a carga de trabalho que temos, não é? É saudável, que possamos ter estes momentos. (...) Por exemplo, um peddy-paper preparado pela direção, a viagem de barco, qualquer coisa que nos faz sair um bocadinho daqui e conviver uns com os outros.” (CD1)

Uma direção que trabalha diretamente com as suas lideranças intermédias: *“E a proximidade da direção com os professores e com as lideranças intermédias. Também acho que é muito importante e eu acho que isso se tem conseguido muito bem.” (CD1)*, não numa ótica de controlo, mas de apoio: *“(...) só o facto de delegarem as responsabilidades sem controlar, sem estar “em cima” do trabalho que é desenvolvido com uma ótica crítica, numa perspetiva mais de controlo, já demonstra a validação que fazem do teu trabalho.” (CD4)*

Existe a consciência de que um longo caminho já foi percorrido pela organização:

“Quando às vezes chegamos ao final do ano e, mesmo durante o ano eu sinto necessidade de fazer isto que é afastar-me um bocadinho e tentar ver de fora tanto quanto possível, a evolução que fizemos, e temos sempre a ideia e a crítica, às vezes é aquilo que fica mais no ouvido, mas quando nós saímos um bocadinho e percebemos: “Não, nós já fizemos muita coisa. Já evoluímos bastante naquilo que estávamos a fazer.” (CD1)

E de que esse caminho não foi linear, foi feito de avanços e recuos, e que é assim que se avança numa mudança: *“Claro, que às vezes, temos que emendar e erramos também e temos que fazer diferente, mas eu acho que avançámos imenso nesse percurso.” (CD1):*

“Há coisas que no ano passado funcionaram menos bem, que este ano já funcionaram melhor; há coisas este ano que já detetámos que também não funcionaram e vamos tentar corrigir nos anos seguintes. Isto faz tudo parte do processo que demora, mas que já se sente..., já se sente...” (CD2)

Para avançar na implementação de uma mudança, consideram que é necessário haver: “*Resiliência*” (CD2), “*Vontade e saber que somos capazes*” (CD7) e que a felicidade visível dos alunos alimenta a vontade de continuar: “*E acho que há outra coisa que também ajuda é que os alunos estão mesmo felizes*” (CD7).

4.4. As mudanças organizacionais operadas

Neste quarto e último eixo de análise, procedemos ao levantamento das mudanças nos papéis, nas estruturas e nos procedimentos que resultaram da implementação das medidas PPIP. Por último, enumeramos alguns sinais, já visíveis, de melhorias no clima organizacional e nas competências dos alunos.

4.4.1. As mudanças operadas em consonância com o contexto interno e externo

4.4.1.1. O desenho de um modelo ajustado à organização

Como já foi discutido anteriormente, as mudanças introduzidas neste AE implementaram-se tendo como base o diagnóstico sólido da organização. Deste diagnóstico, assim como, da frequência de formações e do conhecimento de outros modelos resultou o desenho de um modelo único que respondesse às verdadeiras necessidades dos alunos e de acordo com as características da organização:

“Porque nós fomos desenhando o nosso PPIP (...) estas escolas PPIP são todas diferentes, nós confrontamo-nos com isso quando vamos às reuniões PPIP com as outras escolas. E aquela ida à escola X e a outras escolas ver e perceber nas outras realidades o que é que estavam a fazer, fez com que trouxéssemos algumas coisas de lá, outras de outros sítios e para irmos construindo e desenhando o nosso PPIP.” (CD1)

As mudanças operadas não consistiram na réplica de outros modelos, pelo contrário, foram desenhadas segundo os conhecimentos detidos pelos membros da organização:

“Ao nível dos grupos heterogéneos, quer dizer isto tem a ver também um bocadinho com as formações que fomos fazendo, e que fomos percebendo, o ir à escola X e perceber que funcionavam grupos heterogéneos, portanto, houve uma série de coisas que começámos a ver: “Mas isto pode resultar na nossa escola” e “Como é que vamos fazer agora?” e depois foi desenhar um bocadinho o nosso PPIP, mas foi o sentir de cada um, os MOOC que se foram fazendo sobre flexibilidade curri-

cular, como é que se podia fazer projetos transdisciplinares, portanto, não foi nunca por imposição.” (CD1)

4.4.1.2. A mudança sustentada nas exigências do mundo atual

Foi mencionado pelos entrevistados que a mudança em implementação no AE não foi apenas uma questão de inovação, mas uma alteração necessária, que se justificava pelas novas exigências do mundo do trabalho:

“(...) portanto, eu acho que isto também é uma necessidade, isto não é só por uma questão de inovação, isto é uma necessidade que o próprio mundo do trabalho nos vem mostrar: “Nós queremos pessoas assim, porque é isso que é preciso! Pessoas que saibam pesquisar, desenrascar-se, procurar... não queremos pessoas que tenham que lhes pôr à frente tudo aquilo que elas têm de fazer.” Elas aí até sabem, mas depois quando é preciso mais alguma coisa, sentem dificuldade. Não têm e não foram trabalhadas essas competências, não foram desenvolvidas durante o seu percurso escolar.” (CD1)

Uma das coordenadoras (CD2) focou a questão da crise da escola, na qual os alunos veem apenas uma obrigatoriedade. Desta forma, CD2 realça o facto de a mudança ser necessária para que os próprios alunos cresçam e se tornem indivíduos mais completos:

“(...) porque os alunos, hoje em dia, vão para a escola obrigados e vão ter boas notas, não porque eles acham que isso é bom para eles e para eles crescerem mais completos e com um conhecimento geral melhor, é porque é imposto e porque é obrigatório. E este sistema de ensino em que nós estamos a tentar inovar, não vai ao encontro desse objetivo. Não vai ao encontro dessa perspetiva. É mais num sentido globalizante da formação da personalidade dos alunos, da visão que eles têm deles próprios e do mundo. Queremos o quê? Vintes à saída da faculdade e depois ter pessoas que não sabem pensar? Ou queremos quinze, catorzes, mas pessoas que sabem pensar e têm opinião própria?” (CD2)

Perfilhando este pensamento, uma outra entrevistada ressalta o próprio envolvimento da administração central, por via da DGE, no apoio à inovação:

“Não é por acaso que ao nível da DGE também começam a mudar... porque a realidade da vida quando eles [os alunos] saem da escola e o mundo do trabalho, começa cada vez mais a precisar de pessoas que têm desenvolvidas essas várias competências. E não apenas aquelas que há uns anos se achavam que eram as ideais.” (CD1)

4.4.1.3. A reconfiguração da organização

Referindo-se ao projeto anteriormente implementado no AE (*EduLabs*), o Diretor refere várias vezes que primeiro foram aplicadas as alterações em sala de aula, e que daí decorreram outras alterações organizacionais, as quais vão sendo propostas pelos próprios professores implementadores:

“Quando nós temos que tomar decisões, e quando nós temos que fazer a avaliação e temos de progredir neste caminho, as ideias não são minhas, são deles [dos professores]. Mas isso já vem de trás, quando começámos nos EduLabs, eu disse: “Isto é o ambiente EduLabs, têm aqui o tablet, não precisam de mudar nada. É fazer tudo da mesma maneira só que é com tablets.” E ao fim de uns poucos meses: “Isto não dá para fazer assim! Então temos à mesma aulas de 50 minutos? Isto o que era giro era fazermos uma manhã toda de Ciências ou uma manhã toda de projeto.” (DT)

Também com a implementação do PPIP, que trouxe consigo uma profunda alteração das metodologias usadas em sala de aula, houve a necessidade de fazer alterações a nível organizacional, que acompanhassem e sustentassem esta evolução:

“E uma mudança deste género tem sempre associada uma mudança documental, uma mudança dos procedimentos e dos processos (...).” (DT)

Essas alterações vão sendo configuradas no âmbito do processo anual de autoavaliação:

“Mas isso era o que já acontecia anteriormente, em virtude de nós fazermos a nossa autoavaliação anual. E tentamos, anualmente, ir ajustando essas coisas. Agora é só de uma forma diferente e é com conceitos diferentes porque aquilo que se passa na sala de aula, também é diferente daquilo que se passava anteriormente.” (DT)

O mesmo se verifica com a avaliação dos alunos, em que as alterações introduzidas na sala de aula conduziram a uma mudança nos procedimentos:

“Sobre a avaliação, o Diretor responde que primeiro, a organização implementou o projeto e que só mais tarde, quando se sentiu que os critérios de avaliação já não estavam adequados, se procedeu à sua alteração.” (NC n°12)

Dos instrumentos de recolha de dados implementados, apurámos que se efetuaram mudanças a nível dos papéis, das estruturas e dos procedimentos de forma a sustentar a implementação das medidas PPIP.

4.4.2. As mudanças nos papéis

4.4.2.1. As alterações no papel do Diretor

Com a implementação do PPIP, a escola passou a ser olhada como um exemplo pela comunidade interna e externa: “(...) o PPIP veio criar aqui uma grande mudança e colocar a escola sob os holofotes não só da comunidade interna como da comunidade externa” (DT).

Estes ‘holofotes’ traduziram-se numa alteração no papel do Diretor, tendo vindo a investir grande parte do seu tempo nas comunicações externas:

“Os Diretores PPIP, nestes dois anos, nós estivemos a fazer as contas, e participaram em mais de 700 encontros. Eu, o ano passado participei em cerca de 38...40, ou seja, fui 38...40 vezes falar sobre flexibilidade da sala de aula, metodologias, fora da escola.” (DT)

Assim como num aumento de solicitações para visitas à escola, de forma a dete-rem um maior conhecimento da sua realidade:

“Para além disso, as vezes que recebemos na escola, que não contabilizo, pedidos de visita, que são colegas, professores estrangeiros, professores nacionais, pessoas das universidades, mestrandos, doutorandos, tudo... para virem ver como é que é, ver ‘in loco’ e falar sobre isso.” (DT)

No decurso da nossa investigação, tivemos oportunidade de assistir a uma dessas solicitações:

“Esta reunião foi solicitada ao Diretor do AE com o intuito de a tutela em causa receber aconselhamento para a reformulação das medidas previstas no Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal da Educação, o qual visa a prevenção das assimetrias de desenvolvimento e prevê o apetrechamento das escolas.” (NC nº12)

Esta situação exige grande disponibilidade de tempo por parte do Diretor, mas considera-a essencial, pois foi um dos compromissos assumidos perante a tutela, para além de que consiste numa forma de disseminar as práticas fora do seu contexto organizacional:

“Portanto, essa foi uma grande alteração porque exige uma grande afetação de tempo significativa, mas é muito importante, porque os compromissos dos PPIP com a tutela também foi ajudar na criação de uma massa crítica de mudança.” (DT)

Refere que sem a ajuda da sua equipa, que assegura o cumprimento das tarefas burocráticas, seria impossível conseguir responder a tantas solicitações externas:

“(...) porque felizmente a minha equipa, e ainda no outro dia no balanço da direção estávamos a falar sobre isso, em termos de equipa da direção, tenho uma equipa que pôde assegurar essas tarefas [as burocráticas], porque senão era praticamente impossível!” (DT)

A nível interno, também passou a ter mais solicitações, nomeadamente, é-lhe solicitado que compareça nas apresentações de trabalhos dos alunos, mas também há uma maior preocupação em deslocar-se às aulas para conversar com os alunos e obter *feedback* das suas perceções acerca das mudanças implementadas:

“(...) porque houve mais vezes em que nós, não só eu, mas nós, somos convidados a intervir em determinados momentos. Não são só nas apresentações ou nos momentos formalmente de mostrar trabalhos, mas também naqueles momentos em que é preciso conversar um bocadinho sobre como é que as coisas estão a correr, então vou aqui a uma Assembleia de Turma, ou explicam-me um projeto, vou à tutoria, à sala de aula, mais do que anteriormente.” (DT)

O seu papel também se traduz num contacto mais frequente com os EE de forma a promover um maior envolvimento da sua parte:

“(...) também vou a mais reuniões de EE, explicar como é que as coisas estão a correr, convidá-los no âmbito, por exemplo dos grupos interativos do projeto INCLUD-ED do 1º ciclo, nas comunidades de aprendizagem, ir às reuniões de cada uma das equipas que trata, por exemplo, das comissões de sonho, vou lá um pouco às comissões (...).” (DT)

4.4.2.2. As alterações no papel das lideranças intermédias

Também as lideranças intermédias passaram a ser mais solicitadas para disseminação de práticas fora do contexto organizacional:

“O que é que aconteceu, também por contingência do plano nacional direcionado para a flexibilidade, a estratégia nacional para alargar estas coisas para outros AE, começámos a ser olhados como um exemplo. E não só comigo, mas também com outros elementos da comunidade, o que começou a acontecer é que esses elementos têm que ir...têm que servir aqui um bocadinho de “pregadores” de “evangelistas” para uma série de parceiros que podem ser autarquias, ou colegas, ou outras escolas.” (DT)

Consideram este papel importante, uma vez que esta também foi uma forma de darem início à mudança na sua própria organização:

“(...) foi por convite de outra escola, mas claro, com o conhecimento da direção, para divulgarmos o projeto porque nós percebemos que há mais escolas a quererem mudar. É importante, é uma escola próxima, assim como nós fomos à escola X ver o que eles estavam a fazer, é importante partilhar não só dentro da escola, mas

também com outros colegas fora da escola. Essa foi uma das partilhas, não foi a única, houve outros colegas que fizeram apresentações noutras escolas por solicitação das escolas, geralmente, da zona e sabem que estamos envolvidos e querem saber como é que estamos a fazer. Como é que operacionalizamos. Sim, isso passámos a fazer, com o PPIP.” (CDI)

Passaram a disseminar as experiências através dos encontros aos quais se deslocam:

“Sim, a formação que fizemos o ano passado, eu este ano aproveitei para o Profmat e muitas das coisas que produzíamos para formação interna, o ano passado, documentos, utilizámos agora. Eu e outras colegas da escola.” (CDI)

A reconfiguração de todo o processo de ensino e aprendizagem trouxe consigo a redefinição do papel dos diretores de turma e a criação de uma nova figura, a do professor tutor, para estreitar as relações com os EE e os alunos:

“O Diretor passou a explicar o facto de o DT passar a ter um papel mais administrativo e a ter a seu cargo um grupo-turma (5º e 6º ano) e a parte do acompanhamento pedagógico e de relacionamento com o EE passaram a ser feitos pelo PT.” (NC nº5)

4.4.3. As mudanças nas estruturas

Com a implementação do PPIP houve a necessidade de criar novas estruturas de coordenação que monitorizassem e apoiassem o desenvolvimento das medidas implementadas: *“Cada uma destas áreas de intervenção tinha um coordenador responsável pela implementação das medidas e que ia trabalhando com a comunidade sobre isso” (DT).*

São exemplos dessas estruturas a coordenação *Co-Lab*: *“(…) haver uma coordenação para ser explicado o funcionamento do trabalho colaborativo, com esse acompanhamento semanal, nós acompanhávamos todo o trabalho colaborativo proposto pelos professores” (DT)*; a coordenação *PCI*: *“Temos o Coordenador dos PCI” (CDI)* e a coordenação *NIC*:

“Temos ainda a coordenação NIC. Com os tutores NIC que têm um papel ligeiramente diferente dos tutores PPIP. E, portanto, tem a ver com o grupo de intervenção comportamental e a forma como podem acompanhar esses miúdos sempre mais ao nível do comportamento (...)” (CDI)

No âmbito do 1º CEB a criação da estrutura de coordenação pedagógica em substituição dos conselhos de ano: “ (...) *mas por exemplo no 1º ciclo, já não há conselhos de ano, mas sim equipas pedagógicas por unidade escolar*” (DT).

Outras estruturas se mantiveram, mas sofreram alterações como foi o caso da coordenação de diretores de turma, que passou a ter a seu cargo a orientação e gestão dos professores tutores:

“No 2º e no 3º ciclo, mantivemos os departamentos e a estrutura de coordenação do DT, que agora também tem a ver com coordenação do PT, pois foi criada a estrutura dos tutores. Essas foram mudanças grandes a nível organizacional.” (DT)

Apesar da manutenção dos departamentos curriculares: “(...) *os departamentos ainda continuam a fazer sentido*” (DT), a mudança trouxe consigo a redefinição das suas funções:

“(...) já foi dito que a estrutura está a mudar, e as coisas começam a ter que acontecer noutra sítio e noutra sítio são as equipas pedagógicas. Neste momento, a nível de Departamento, já não tem que se decidir o que se decidia. As planificações, os conteúdos, tudo isso foi esvaziando um bocado o espaço como nós trabalhávamos no departamento. Abriu o espaço para outras coisas, também, nomeadamente a partilha e o trabalho em conjunto. Mesmo ao nível das aulas, que nós na Educação Física, por exemplo, eu acho que este ano fizemos muito mais. (...) Depois, a parte das planificações, deixámos o que já estava e não andámos a esmiuçar como naquelas reuniões que se faziam antigamente. E trabalhamos mais relacionados com as equipas pedagógicas, menos propriamente com o departamento. O departamento foi um pouco a parte mais administrativa, pelo menos no nosso caso.” (CD7)

No caso do 1º CEB, as mesmas dificuldades foram sentidas, conseguindo-se resolver esta situação apenas no final do ano:

“E eu senti que este ano estivemos um bocadinho perdidas em qual é que era a função do departamento e qual é que era a função da coordenação pedagógica e só agora no final do ano é que conseguimos aferir para começarmos no próximo ano já com uma estratégia diferente: o que é que vamos fazer em departamento e o que é que vamos fazer em coordenação pedagógica. E, este ano, foi um ano de mudança em que andámos um bocadinho perdidas.” (CD5)

Desta reestruturação resultou uma renovação da constituição do CP:

“Mas também houve algumas mudanças no CP, porque o CP ainda estava totalmente organizado da forma antiga, agora no CP estas estruturas, os coordenadores pedagógicos e estas equipas começaram a ter assento no CP, para além da parte da Cidadania, por exemplo, que também passou a ter assento no CP, dos

PCI (...) mas as coordenações pedagógicas, principalmente, ao nível do pré-escolar, do 1º ciclo e os coordenadores de DT passaram a ser também coordenadores de tutoria, portanto estes elementos passaram todos a ter representatividade no CP, o que também mudou essa estrutura.” (DT)

Também a constituição do CT foi alterada, passando a ter-se rentabilizado os professores e reduzido a sua constituição:

“(...) mudanças a nível organizacional, sim, houve mudanças em termos da constituição das equipas pedagógicas, os CT do 2º e os de 3º ciclo ficaram muito mais reduzidos, porque tentamos otimizar ao máximo os professores, dentro daquela CT. Essa foi uma mudança importante em termos organizacionais, na construção das equipas.” (DT)

4.4.4. As mudanças nos procedimentos

O redesenho das metodologias a aplicar em sala de aula acarretou uma mudança nos procedimentos. Uma dessas alterações consistiu na planificação das atividades, que antigamente era feita em departamento curricular, mas que agora se concetualiza em CT, em articulação com a equipa pedagógica:

“(...) agora a partilha começa a ser entre Conselho de Turma (CT), pelos membros do CT, portanto, o CT passou a ter aqui uma importância fundamental na planificação do trabalho, porque é ali que se planifica. Não há planificação em termos de departamento, mas há um CT, uma equipa pedagógica que passa a ter essa função.” (CDI)

A visão globalizante do ensino, através do desenvolvimento de projetos transdisciplinares, impossibilita a planificação do trabalho disciplinarizada, sendo necessário que este passe a ser feito em sede de CT:

“Exatamente, é onde se planifica, todo o trabalho que se vai fazendo com os alunos. Estamos numa perspetiva agora de projetos transdisciplinares e, portanto, é necessário porque não se consegue planificar de outra maneira. Já não é possível eu planificar na Matemática, o outro planificar no Português, tem que haver claramente, uma planificação conjunta.” (CDI)

O mesmo se verifica com os procedimentos relativos à avaliação dos alunos. Com a introdução de um ensino direcionado para o desenvolvimento de competências: *“(...) queríamos que a escola trabalhasse especificamente nas competências, que era aquilo que nós sabíamos que era importante para os nossos alunos” (DT)*, os critérios de avaliação passaram a estar desajustados face à realidade vivida no AE:

“Porque uma das coisas que nós há um ano, ainda discutíamos com a tutela e na formação específica que realizámos aqui no ano passado, aquela semana formativa, era: como é que nós articulamos os critérios com as competências? Como é que nós avaliamos competências, que reflitam as aprendizagens essenciais que nós temos de trabalhar? Como é que fazemos esta transposição das aprendizagens essenciais para uma avaliação por competências? Porque aquilo que nós queremos avaliar são as competências com as aprendizagens essenciais que nós lecionamos mas que têm de ser refletidas na forma que os alunos desempenham essas competências.” (DT)

Desta forma, apesar de ter sido um processo moroso, os procedimentos avaliativos foram todos reformulados para passarem a estar em consonância com o que se passava na sala de aula:

“Por exemplo uma das coisas que aconteceu este ano e que foi bastante gratificante para mim, foi a construção dos critérios de avaliação que demoraram imenso tempo! Nós só tivemos critérios de avaliação em dezembro, (...) Eu gosto muito da maneira como foram pensados, e demoraram quase um ano e meio! (...) E foi dessa grande discussão, com várias opiniões (...) que conseguimos chegar aí. (...) E isso foi um trabalho muito intenso, uma equipa grande, mas que eu, pessoalmente, achei que o resultado, se calhar não é perfeito, mas está no bom caminho.” (DT)

4.5. Sinais de melhoria na organização

4.5.1. No clima escolar

As lideranças intermédias referem que está em curso uma **reculturalização** progressiva da cultura de sala de aula:

“(...) em termos de cultura dentro da sala, está a construir-se, estamos diferentes daquilo que éramos há dois, ou três, ou quatro anos atrás e é normal que estejamos diferentes, mas não se pode dizer que as pessoas já interiorizaram essa cultura.” (CD2)

Entretanto, o clima de predisposição para a mudança e para a inovação que se verificava antes da implementação do PPIP continua e envolve cada vez mais elementos da organização:

*“Entrevistador – Mas por exemplo, vocês, no início diziam que aqui já havia sempre uma predisposição para a mudança, isso continua?
– Sim. (Várias entrevistadas em simultâneo)
– Cada vez mais gente. (CD6)”*

A alteração na organização das turmas permite que os professores tenham de colaborar mais ativamente:

*“Uma mudança na organização pedagógica implicou que agora os nossos espaços de sala de aula estão organizados de forma diferente. Como nós temos turmas em grupos, então têm que estar em duas salas e normalmente **as portas das salas estão** mais vezes abertas porque os professores têm que circular de um sítio para o outro. E então é muito mais comum esta situação.” (DT)*

Esta reorganização pedagógica gerou um ambiente mais calmo nas salas de aula:

“Como os alunos estão muito mais envolvidos no trabalho, pareceria que esta situação iria trazer muito mais ruído ou muito mais confusão porque eles estavam sempre em grupo, mas não, trouxe muito mais calma à escola, o que foi surpreendente.” (DT)

Paralelamente, denota-se uma redução das situações de indisciplina

Uma outra mudança na organização, como consequência do PPIP foi em termos disciplinares. Nós passámos a ter muito menos indisciplina. Temos muito menos alunos fora da sala de aula, os alunos estão muito mais envolvidos nas atividades e portanto não faz sentido aquelas questões do: “vira-te para frente! Está mais atento! Está calado!” Esta situação já não se põe porque eles têm de estar sempre a interagir uns com os outros. E aprenderam a interagir de uma forma ‘baixo ruído’, a conversar uns com os outros, no início era um bocadinho mais difícil, depois passa a ser mais fácil. Portanto, essa também foi uma mudança, em termos de calma e de silêncio.” (DT)

4.5.2. Nas competências dos alunos

A alteração nas metodologias tradicionais de ensino possibilitou um aumento na procura de recursos disponibilizados na biblioteca: *“Aumentou-se a utilização de recursos da biblioteca, aumentaram também a frequência a nível de pesquisa de informação e começaram a generalizar-se o uso dos guiões de pesquisa, que eu acho que foi bom também para os alunos” (CD4).*

Uma das melhorias já visíveis decorrentes destas alterações pedagógicas foi a melhoria efetiva do uso das TIC, por parte dos alunos:

“(…) tem a ver com a generalização da utilização de meios multimédia pelos alunos, porque cada vez mais eu vejo os miúdos capazes de utilizarem tantas ferramentas multimédia, que nós não temos noção que fora daqui não o fazem. Eu, às vezes, confronto-me com miúdos fora daqui 16/17 anos, que não sabem fazer metade do que estes miúdos fazem. Porquê? Porque nós começámos a trabalhar não só na disciplina de TIC (...) passou a ser transversal às áreas e aos projetos, e portanto, todos passámos a trabalhar com os alunos e a desenvolver competências ao nível das TIC.” (CD1)

CONCLUSÕES

Da nossa investigação, apurámos a existência de várias condições na organização que se revelaram propícias à implementação do PPIP, tais como ter em consideração o contexto em que se está inserido e agir de acordo com as suas características (vd. Bolívar, 2016; Day et al., 2010). Primeiramente, ressaltamos a cultura organizacional, por se tratar de um AE que sempre se direcionou para a mudança, evidenciando uma história associada à incrementação de soluções diversas das ‘tradicionais’, uma cultura movida pela inovação e, à partida, uma equipa de pessoas que perfilhava a visão do Diretor. Desta feita, em muitos casos, as medidas implementadas no PPIP consistiram numa legitimação do que já se vinha praticando no AE e na sua ampliação, revertendo, assim, numa questão de escala.

Aliada a esta situação, também a autoavaliação, posta em prática anualmente, envolvendo toda a organização, garantiu um diagnóstico sólido dos problemas da organização, designadamente a existência de um fosso entre o ensino com características mais tradicionais e as exigências colocadas pelo séc. XX.

Partindo do reconhecimento de que os alunos não eram felizes na escola e que a mudança tinha de ser profunda para romper com o modelo tradicional da sala de aula o mote para a adesão ao PPIP estava dado. Este diagnóstico levou ao desenho de um projeto de carácter único e individual, que não seguiu receitas ou padrões, baseando-se na busca de soluções para as necessidades específicas do AE, em linha com os autores Fullan (1998) e Yukl (2013) quando assinalam que, numa mudança, não se deve adotar um modelo generalizável, mas individual, que contemple as características únicas da organização e as suas necessidades particulares.

Daqui resultou a construção de conhecimento, circunscrito e contextualizado, que permite a construção, no AE, de processos de aprendizagem conjunta, numa lógica que se aproxima da de uma organização onde se aprende organizacionalmente. Efetivamente, para a implementação do PPIP, o Diretor demonstrou o que Bolívar (2013) designa como “*mobilizar a capacidade interna de mudança para regenerar internamente a melhoria da organização*” (p.17).

Não menos relevante é o facto de as rotinas implementadas no AE se terem revelado propulsoras de mudança, no sentido dado pelos trabalhos de Feldman (2000),

Feldman e Pentland (2003) e de Sherer e Spillane (2011), estes últimos referindo que: “*Os líderes podem criar oportunidades para a mudança na prática das escolas (...) O modo como se apropriam da rotina e a integram na sua prática, pode criar mudanças no ensino e na aprendizagem*” (p.612).

Para que tal fosse possível, foi importante, por um lado, o apoio concedido pelos parceiros externos, que geraram incitamento e permitiram o recurso a ferramentas valiosas, mas também, a autonomia pedagógica concedida, sem a qual não teria sido possível implementar as medidas que respondessem às verdadeiras necessidades do AE. O Diretor reconfigurou, assim, a sua organização perante a autonomia concedida (Bolívar, 2016 e Leithwood, Harris e Hopkins, 2008). Nesse sentido, apesar de existir predisposição no AE para a mudança, foram acionadas estratégias no sentido de preparar a organização para a implementação do PPIP, certos de que existirão sempre ‘resistentes’ e que “*A resistência à mudança é a maior razão para o seu fracasso*” (Yukl, 2013, p.80).

Uma dessas estratégias consistiu na comunicação clara da visão do Diretor, que envolveu todos os *stakeholders*. Neste ponto, o Diretor sublinha o investimento concedido à comunicação para o exterior, que poderá ter evitado algumas ‘resistências’ iniciais, seguindo o preconizado na literatura de ser de enorme ajuda ter uma visão clara que guie e coordene as decisões e as ações dos vários *stakeholders* nos processos de implementação da mudança, (vd. Yukl, 2013). Assim, o Diretor realça o imperativo da existência de uma comunicação regular e contínua por todo o AE, que acompanhe todo o processo de implementação da mudança, de modo a evitar o ressurgimento de dúvidas e receios.

Também se constata, neste caso, a implementação progressiva e faseada das novas medidas gizadas para a inovação e melhoria do AE, na linha do sugerido por Yukl (2013), bem como a capacitação dos professores através da promoção de formação e da possibilidade de contactarem com outras realidades, o que redundou no desenvolvimento de competências para autoformação. Igualmente, a decisão de se alocar às turmas-piloto professores motivados, permitiu que a entrada no PPIP obtivesse uma maior aceitação.

Esta opção foi considerada essencial porque facilitou a disseminação das (novas) práticas pela organização, tomando o efeito de rede. A disseminação aconteceu por via da divulgação das práticas o que, segundo as estruturas intermédias, ainda carece de melhoramento, sobretudo quanto à divulgação entre ciclos de escolaridade.

Apesar dos esforços visíveis na preparação da organização para a mudança, existiram ‘resistências’ provenientes de professores, EE e até alunos. Dos professores por lhes ter sido exigido um esforço extraordinário, obrigando-os a sair da sua zona de conforto, mas também porque existia alguma apreensão associada à prestação de contas e aos condicionalismos impostos pela avaliação externa. Nos EE e alunos, a inovação proposta espoletou sentimentos de insegurança e angústia associados às ideias de experimentalismo e de facilitismo. De forma a dissipar estas angústias, as portas da escola abriram-se à comunidade, tal como recomenda Fullan (1998), quando refere a importância de o Diretor criar oportunidades para que a comunidade exterior se possa aliar à mudança. Porém, esta maior participação externa nem sempre é bem acolhida pelos professores, tendo frequentemente de ser imposta e relembrada, o que é identificado por González (2003) como sendo fruto da *débil articulação* das organizações escolares, nas quais a interação é pouco forte, dado os seus agentes quererem manter uma certa autonomia e entidade própria, ou como refere Bolívar (2015), por verem as suas práticas invadidas.

Não obstante verificarem-se fortes ‘resistências’ iniciais da parte de estes atores, o estudo permitiu compreender denotar-se uma evolução em todas as ‘frentes de resistência’. Atualmente, os princípios nos quais assentam o projeto já foram aceites, apesar de permanecerem algumas inseguranças relacionadas com a aplicação das metodologias, no caso dos professores, e alguma desmotivação quanto aos recursos tecnológicos e materiais disponíveis, no caso dos EE e dos alunos. A escassez e a qualidade dos recursos materiais e tecnológicos disponíveis também foram uma limitação à implementação do projeto, tendo sido feito um esforço considerável pelo AE para colmatar estas limitações.

O apuramento desta evolução coincide com as fases apresentadas por Yukl (2013), baseando-se em Lewin (1951), no processo de uma mudança: o *descongelamento*, a *mudança* e o *recongelamento*, considerando-se que o AE se encontrava na fase da *mudança*, aquando do desenvolvimento do nosso estudo.

Não despidendo a existência de outros constrangimentos, de foro externo, que, de alguma forma, condicionaram o projeto, tais como a grande mobilidade de professores, o insuficiente crédito horário concedido e o contexto político instável, no setor educativo, usado por muitos como argumento para não aderirem à mudança. Este descrédito

deve-se à existência, nas últimas décadas, de reformas sucessivas (vd. Barroso, 2016; Santos, 2005).

Para fazer face a todos estes constrangimentos, a ação do Diretor revelou-se determinante. Num contexto de ação, como é o dos diretores escolares, marcado pela brevidade, pela fragmentação e pela variedade de tarefas (vd. Barrère, 2005; Mintzberg, 1990), este Diretor admite ter sido possível dedicar-se às tarefas de decisão, sobretudo às de ordem pedagógica e de planeamento estratégico, graças a uma equipa que o liberta de muitas tarefas de cariz administrativo. Esta maior disponibilidade do Diretor para estas questões traz ganhos à organização, uma vez que estas se associam a uma melhoria dos resultados e do clima organizacional (vd. Horng, Klasik e Loeb, 2009). Neste AE, da implementação do PPIP e de todos os processos acionados pelo Diretor e suas equipas, é possível apurar já algumas melhorias, nomeadamente, no que diz respeito à redução da indisciplina e ao reforço do trabalho colaborativo entre professores, mas também, no desenvolvimento de competências nos alunos, como são exemplo o uso das TIC e as capacidades de pesquisa.

Da observação do seu dia-a-dia ressalta a promoção de uma cultura de proximidade e de contactos diretos, de carácter informal, que mantém com todos os membros da sua organização, despertando um clima de confiança e de respeito mútuo (Barrère, 2005). Segundo o Diretor, esta relação próxima, que fomenta percorrendo os corredores da escola, estando frequentemente presente na sala de professores e mantendo uma política de “porta aberta” permite fazer um diagnóstico do clima organizacional, resolver problemas de forma imediata e, desta forma, contribuir ativamente para a melhoria do clima organizacional.

Para conduzir a sua organização à mudança, para além de gestor mostrou desenvolver processos de liderança, indo ao encontro da posição sustentada por Day e Sammons (2013) e Kotter (1990) para quem superar os desafios do século XXI significa a passagem “*de um diretor gestor para um diretor gestor e líder*” (p.9). O Diretor diz-se gestor quando revela ter de se adaptar à sua organização e ser sensível ao seu ritmo, mas também quando “*marca o rumo*” para que esta não se desvie do seu objetivo. Considera-se líder no estabelecimento claro da visão e da missão para a organização. O mesmo é defendido por Lunenburg (2011) quando se refere à necessidade de líderes que ao desafiarem as circunstâncias sejam inspiradores e persuadam, mas que simultaneamente enquanto gestores assegurem de forma tranquila o funcionamento da organização.

Neste processo de mudança, a investigação permitiu revelar a conjugação de vários tipos de liderança. Existem processos de liderança transformacional desencadeados pelo Diretor que decorrem da identificação com os princípios do projeto e pela progressiva internalização dos objetivos e pelo desafio que proporcionam aos seus colaboradores. Foram postos em ação processos de liderança pedagógica, focada na sala de aula, na gestão e desenvolvimento do currículo, nas metodologias utilizadas e na avaliação dos alunos, norteando-se pela melhoria das aprendizagens dos alunos e para que voltassem a sentir-se felizes na sala de aula. Esta assunção vai ao encontro de Bolívar (2015) que defende a liderança pedagógica ‘bússola’ para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Para tal, o Diretor focou-se na criação de boas condições de trabalho e de ensino, promoveu o trabalho colaborativo entre professores e providenciou um sistema de orientação pedagógica, através da criação de materiais e de estruturas de apoio (vd. Bolívar et al., 2013). Foi sensível aos estádios pelos quais passavam os seus colaboradores, sendo paciente e dando tempo às pessoas (Yukl, 2013). Para tal, adotou uma política de “porta aberta” que a todos desse a oportunidade de serem ouvidos, de verem as suas dúvidas esclarecidas e de poderem propor caminhos alternativos. Fullan (1998) recomenda estas linhas de ação quando refere que o líder deve gerir emocionalmente e racionalmente e respeitar todas as vozes, incluindo as dissonantes.

A liderança distribuída será, porventura, uma das mais importantes estratégias do Diretor, delegando em estruturas intermédias e empoderando os membros da organização, de todos os setores da escola, e, por vezes, outros *stakeholders*, envolvendo-os nas tomadas de decisão. Leithwood e Mascall (2008) conceptualizam a liderança distribuída como um recurso infinito, em que quanto mais se exerce mais se adquire. Neste âmbito, adota uma política de comunicação constante de *feedback*, havendo assim lugar, a uma corresponsabilização de toda a comunidade escolar (Bolívar, 2015). Podemos assim assumir que o processo de delegação posto em prática é o da “decisão conjunta” apresentado por Yukl (2013). No intuito de distribuir a liderança pela organização, o Diretor delega responsabilidades, *empoderando* as suas equipas, o que se revela determinante no desenvolvimento da capacidade de liderança dos outros, incentivando-os a tornarem-se capazes de disseminar a sua visão, missão e objetivos para, desta forma, distribuir responsabilidades (vd. Bolívar, 2013; Day et al. 2010; Kotter, 1990; Lunenburg, 2011). Esta autoridade adquirida pelos variados atores gera-se da segurança que o Diretor transmite às equipas, reconhecendo e valorizando o seu trabalho, através do estabeleci-

mento de uma política de responsabilidade conjunta pelos fracassos e pelos êxitos, o que é também realçado nas investigações de Bolívar (2015). É de realçar o facto de, por vezes, o Diretor dizer existir um problema de delegação, quando as lideranças intermédias não tiram pleno aproveitamento das competências que lhe são delegadas (Mintzberg, 1990).

Denota-se uma preocupação no desencadeamento de uma escola que promova a justiça social, nomeadamente, no que se refere à implementação de medidas que visam a integração de todos os alunos, como são exemplo os PCI, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, a aposta nas metodologias baseadas no trabalho de grupo e de projeto, e à constituição de estruturas (assembleia de alunos) onde os alunos têm voz e, principalmente, quando esta voz é reconhecida e valorizada pela direção. Bolívar e colegas (2013) também defendem esta linha de ação, por permitir a criação de condições para uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

A ação do Diretor é essencialmente pautada pelo desencadeamento de processos de liderança pedagógica e distributiva replicada pelas estruturas intermédias, que liderando o projeto, permitem provocar um *efeito de escada* na organização (vd. Yukl, 2013).

Evidentes são também as mudanças nos papéis, nas estruturas e nos procedimentos que resultaram da implementação do PPIP. Essas mudanças permitem sustentar as alterações feitas no trabalho em sala de aula. O Diretor e as lideranças intermédias passaram a ter um papel muito ativo e explícito na disseminação de práticas e experiências além-organização, na tentativa de criação de uma “*massa crítica de mudança*”, tendo este sido um compromisso assumido com a tutela. Foram criadas novas estruturas de suporte e de acompanhamento à implementação das medidas, uma das quais a coordenação do PPIP, criada no primeiro ano de implementação do projeto, que se revelou fulcral no acompanhamento das turmas-piloto e na proposta de melhoria. No ano seguinte, os coordenadores PPIP foram distribuídos pelos vários cargos de liderança intermédia de forma a garantir a disseminação das práticas pela organização. No entanto, noutras estruturas, como os departamentos curriculares, denota-se uma indefinição das suas funções, por estas terem passado a ser feitas noutros lugares, como foi o caso dos Conselhos de Turma, onde se passou a fazer todo o trabalho de planificação, adquirindo uma vertente transdisciplinar. Por último, também os procedimentos foram altera-

dos, como foi o caso do processo de avaliação dos alunos, que foi reestruturado para se adequar às mudanças introduzidas na sala de aula.

Das percepções do Diretor e das lideranças intermédias denota-se que a cultura marcada pelo dinamismo e pela vontade em fazer diferente não foi alterada, pelo contrário, fomentou-se um clima de maior colaboração entre professores e de implicação da comunidade educativa, apesar da reculturalização do trabalho em sala de aula ainda não estar consolidado.

Das suas percepções ressaltam também a dificuldade encontrada no caminho da implementação de uma mudança, que se caracteriza por avanços e recuos e de que este é um processo que não pode ser imposto, devendo em seu lugar ser criadas as condições para que as pessoas mudem, elas próprias, tal como defendido por Bolívar (2003): “*uma direção do século XXI já não se pode limitar a uma gestão burocrática, deve adotar práticas que influenciam o desenvolvimento da organização, dos professores e da melhoria das aprendizagens dos alunos*” (p.16). Como nos revelou o Diretor, o caminho faz-se avançando nele: “*O que eu digo sempre em relação à mudança de mentalidades é: eu nunca disse que era fácil. Chega-se lá, mas o caminho não é fácil*” (DT).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Akpan, C. (2016). Innovative practices in school administration. *International Journal of Educational Administration, Planning and Research*, 8 (1), 45-53.
- Amaro, G. (2000). *Curriculum innovation in Portugal: the área escola, an arena for cross-curricular activities and curriculum development*. Switzerland: UNESCO: International Bureau of Education. Acesso em 17 de abril de 2019 em <https://unesdoc.unesco.org>
- Azevedo, F. & Carvalho, J. (2014). Estilos de Liderança e motivação: estudo em IPSS's de V. N. Famalicão. *Studies of Organisational Management & Sustainability*, 2 (1), 36-60. Acesso em 3 de abril de 2019 em <http://hdl.handle.net/10400.24/534>

- Barber, M.; Whelan, F. & Clark, M. (2012). *Capturing the leadership premium*. McKinsey & Company. Acesso em 13 de setembro de 2018. Retrieved from: <https://www.mckinsey.com>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. Reto & A. Pinheiro, trad.). Lisboa: Edições 70.
- Barrère, A. (2005). Les tâches et les temporalités. In A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement* (pp. 41-69). Paris: PUF.
- Barroso, G. (2008). Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. *Revista Portuguesa da Educação*, 21 (1), 33-58.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barros, *O mito da escola: entre a utopia e a burocracia*. (pp.63-94). Edições ASA.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92.
- Barroso, J. (2006). O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (org.), *A regulação das políticas públicas em educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp.41-70). Lisboa: Educa – Universidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2008). Questões emergentes e desenvolvimentos futuros/Emerging issues and future developments. In Inspeção-Geral da Educação (pp.161-180), *As escolas face a novos desafios/ Schools facing to new challenges*. Lisboa.
- Barroso, J. (2011). Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In A. Neto-Mendes et al. (orgs.) (2011), *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp.11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modelos de regulação das políticas educativas. *EDUCAÇÃO: Temas e Problemas - a escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, Ano 6 (12 e 13). 13-25.
- Barroso, J. (2016). A Educação em Portugal (1994-2014). A volatilidade das soluções e o imobilismo dos problemas. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 9, 6-13.
- Barroso, J. & Carvalho, L.M. (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. Sallán (Coord.), *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamerica* (pp.125-137). S.I.:Redage.
- Bergamini, C. (1994). Liderança: a administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 34 (3), 102-114.
- Bergamini, C. (2002). Motivação: uma viagem ao centro do conceito. *RAE executivo*, 1 (2), 63-67.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2013). Cambio e liderazgo educativo en tiempos de crisis. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21 (4), 14-17.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres e Maestros*, nº361, 23-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A. (2016). Los Directivos en la gestión de las escuelas del siglo XXI: retos e perspectivas. *Revista Redes*, 2, 5-7.
- Bolívar, A.; López, J. & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación . *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 34 (5), 553-571. DOI:10.1080/13632434.2014.928680.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora: Portugal.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81.
- Carvalho, L.M. (2013). Mútua vigilância organizada. *EDUCAÇÃO: Temas e Problemas - a escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, Ano 6 (12 e 13), 61-74.
- Carvalho, L.M. (2016). Políticas educativas e governação das escolas. In J. Machado, & J.M. Alves (orgs), *Professores e Escolas – conhecimento, formação e ação* (pp.8-30). Porto: Universidade Católica Editora.
- Cattonar, B. (2006). Evolução dos modos de regulação escolar e reestruturação da função de diretor escolar. *Educação em revista*, 44, 185-208.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al. [A. C. Nasser (Trad.)]. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- CNE (2013). *Estado da Educação 2013*. Lisboa.
- CNE (2015). *Pareceres e Recomendações*. Lisboa.
- CNE (2016). *Estado da Educação 2016*. Lisboa.
- Coombs, P. (1968). *The world education crisis. A systems analysis*. New York: Oxford University Press.

- Costa, E. & Almeida, M. (2019). *Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf
- Cruz, M. (2012). *A influência da liderança na motivação dos professores num agrupamento de escolas TEIP*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade de Lisboa.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: a review of the international literature*. Berkshire: CFBT Education Trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership and children's services.
- Dimmock, C. (2012). *Leadership, capacity building and school improvement*. Oxon: Routledge.
- DGE. Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PIIP). Disponível em: <http://dge.mec.pt/noticias-2>. (Acesso em 4 de novembro de 2018)
- Eurydice. (2011). *A retenção escolar no ensino obrigatório na Europa: legislação e estatísticas*. Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
 DOI: 10.2797/55130
- Feldman, M. (2000). Organizational Routines as a Source of Continuous Change. *Organization Science, Informis*, 11 (6), 611-629.
- Feldman, M. & Pentland, B. (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, Johnson Graduate School, Cornell University. 48, 94-118
- Fernández Díaz, M.J. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, Nº5, 23-38.
- Ferreira, L., Torrecilha, N. & Machado, S. (2012). *A técnica de observação em estudos de administração*. XXXVI Encontro da ANPAD, 1-15.
- Finch, H. & Lewis, J. (2003). Focus Group. In J. Ritchie & J. Lewis (eds.), *Qualitative Research Practice – a guide for social science students and researchers* (pp.170-198). Trowbridge, Wiltshire: Sage Publications.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, Nº4, 7-31.

- 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*, Ano 6 (12 e 13), 27-40.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership. Reshaping school leadership*, 55 (7), 6-10.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (Third edition). Columbia University of New York and London: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *The Hope for Leadership in the Future*. Ontario Institute for Studies in Education: University of Toronto. Disponível em: <https://michaelfullan.ca> (Acesso em 15 de setembro de 2018).
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones e características. In M. González; J. Nieto & A. Portela (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones e procesos* (pp. 25-40). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Havelock, R. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44, <https://doi.org/10.1108/09513541111100107>
- Hornig, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2009). Principal time-use and school effectiveness. *School Leadership Research Report*, No. 09-3. Stanford, CA: Stanford University, Institute for Research on Education Policy & Practice.
- Kotter, J. P. A. (1990). *Force for change: how leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kovacs, H. & Tinoca, L. (2017). Unfreeze the pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Vol.10, 73-86.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201-227.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27- 42.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.

- Lopes, M. (2015). A crise da escola: o (re)pensar de uma outra escola face aos desafios do século XXI. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69 (1), 183-198.
- Lopes, M.C. (2015). A Crise da Educação como Bem Social – a propósito do caso Português. *Investigar em Educação*. 2ª série, Nº 3, 33-48.
- López Yáñez, J. (2009). Saberes basados en la práctica de escuelas innovadoras. In Bolívar et al., *Seminario Internacional Itinerante Desarrollo de la Gestión Educativa en México: situación actual y perspectivas* (pp. 297-316). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lück, H. (2008). *Liderança em gestão escolar*. Série Cadernos de Gestão, Vol. IV. Petrópolis: Editora Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Lunenburg, F. (2011). Leadership versus Management: A Key Distinction—At Least in Theory. *International Journal of Management, Business, and Administration*. 14 (1), 1-4.
- Magalhães, J. (2015). O estudo das organizações educativas: novas perspectivas. In L. Alves & J. Pintassilgo (coord.), *História da Educação. Fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: Balanço da investigação portuguesa - 2005-2014* (pp.11-24). Porto: Sersilito.
- Mintzberg, H. (1990). O trabalho do executivo: o folclore e o fato. *Harvard Business Review*, 68 (2), 163-176. (Originalmente publicado em 1975).
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas CIAIQ2017 - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Nogaro, A. & Battestin, C. (2016). Sentidos e contornos da inovação na educação. *HOLOS*, Ano 32, 2, 357-372. DOI: 10.15628/holos.2016.3097
- Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. (Fifth edition). Los Angeles: Sage publications.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In A. Nóvoa (dir.), *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp.1-30). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acesso em 26 de abril de 2019 em <http://hdl.handle.net/10451/4797>
- Palhares, J.A. (2008). Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In J. Ferreira & A. R. Simões (org.), *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação*: atas do XV Colóquio da AFIRSE (pp.1-19). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. Acesso em 26 de abril de 2019 em <http://hdl.handle.net/1822/10099>

- Pérez-Ramos, J. (1990). Motivação no trabalho: abordagens teóricas. *Psicologia-USP*, São Paulo, 1 (2), 127-140.
- Rojas, A. e Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación 1*. Colección – Líderes escolares, un tesoro para la educación. UNESCO. Santiago, Chile: Andros Impresores.
- Roldão, M. C. (2003). Strategies to Promote Good Practice and Innovation in Schools - The Portuguese Case. In *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems* (p. 87–97). Paris: OECD Publishing. Acesso em 4 de novembro de 2018 em <https://dx.doi.org/10.1787/9789264100350-en>
- Ryan R. & Deci E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. Acesso em 2 de abril de 2019. DOI:10.1006/ceps.1999.1020
- Santos, S. (2005). Gerir a escola em contexto de mudança. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 5, 114-120.
- Sá-Silva, J., Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. Ano I, nº1. Acesso em 6 de dezembro de 2019 em <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>
- Schaffer, B. (2008). Leadership and Motivation. *SuperVision*, 69 (9), 6-9.
- Sherer, J. & Spillane, J. (2011). Constancy and Change in Work Practice in Schools: The Role of Organizational Routines. *Teachers College Record*, 113 (3), 611–657.
- Silva, C. & Silva I. (2017). P-PIP – Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica: Desafiar a escola, construir autonomia. In C. Palmeirão & J.M. Alves (coord.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp.112-130). Porto: Universidade Católica Editora.
- Silva, I; Veloso, A.L.; Keating, J.B. (2014). *Focus group*: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, J.M. (2010). Direção, liderança e autonomia de escolas. Comunicação no VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar: *A emergência do diretor de escola: questões políticas e organizacionais*. Universidade de Aveiro.
- Silva, S. & Lima J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1 (45), 111-142.
- Souza, R. (2002). A crise da escola pública: o aprender a aprender. *Plural*, 9, 103-120. Acesso em 26 de abril de 2019 em <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2002.75767>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications: New York.

The Wallace Foundation. (2013). *The school principal as leader: guiding schools to better teaching and learning*. New York.

Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, nº14, 77-79.

Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. A. (2006). Gestão de escolas em Portugal. *Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 128-136. Acesso em 18 de abril de 2019 em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140410>

Yin, R. (1994). *Case study research design and methods*. (2nd edition). Beverly Hills: Sage Publications:

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. (8th edition). New York: Pearson.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho – Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro – Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação.

Despacho n.º 3721/2017, de 7 de abril – Autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Portaria n.º181/2019, de 11 de junho – Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Projeto Educativo do Agrupamento (2011-2015) – versão 1.05

Proposta de Projeto de Inovação Pedagógica (2016)

Proposta de Projeto de Inovação Pedagógica (2017)