

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**BIG IDEA: O PAPEL DO DIRETOR NA IMPLEMENTAÇÃO
DA GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO**

Maria Beatriz da Silva Relvas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Administração Educacional

Dissertação Orientada

pela Professora Doutora Marta Mateus de Almeida

2021

Agradecimentos

Aos meus professores sem os quais esta tarefa não teria sido possível.

Aos meus dois filhos e marido, por serem a minha razão de continuar a lutar por atingir os objetivos a que nos propomos.

À minha mãe e manas por serem sempre o meu porto seguro.

Um especial agradecimento a toda a minha família pela paciência, incansável apoio e energia positiva.

Ao meu pai...

Resumo

No mundo global em que vivemos, é imperioso perceber o modo como a escola pode ser um espaço de transformação social, ao mesmo tempo que cria cidadãos críticos, autónomos, capazes de problematizarem o mundo que os rodeia, tudo isso sustentando por um conhecimento disciplinar também ele construído com sentido. Num momento em que as escolas portuguesas são alvo de profundas alterações fruto do projeto de autonomia que se visa desenvolver e dos normativos - Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho - os quais procuram dar resposta aos desafios traçados pela UNESCO e pela OCDE, com a escola inclusiva e as competências para o século XXI na linha do horizonte, o presente estudo empírico centra-se na necessidade de compreender os desafios colocados ao diretor no âmbito da implementação da gestão flexível do currículo.

Para levar a cabo estes objetivos, optámos por um estudo de caso realizado num estabelecimento de ensino particular, focando o nosso olhar no trabalho desenvolvido pelo diretor em trabalho colaborativo com a coordenadora de ciclo para a implementação e desenvolvimento de um projeto de gestão flexível do currículo.

Os resultados apontam para o efeito inquestionável da ação do diretor e das estruturas de gestão intermédias na implantação da flexibilização do currículo. Para além disso, o dispositivo criado para o primeiro ano de implementação do projeto de gestão flexível do currículo designado “*Big Idea*” mostra que este projeto é uma ferramenta de apoio ao trabalho do diretor nesta forma de ação que se pretende de inovação e mudança no seio da organização escolar. Destacamos, também, a importância da liderança e das estruturas intermédias, numa lógica de liderança transformacional e pedagógica, como forma de colocar em interação os diferentes atores e de desenvolver o ambiente propício às mudanças organizacionais.

Palavras-chave: Autonomia e flexibilidade curricular; liderança; gestor; estruturas de gestão intermédias

Abstract

In the global world in which we live, it is imperative to understand how a school can be a space for social transformation, while simultaneously creating critical and autonomous citizens. Having built meaningful, relevant and purposeful knowledge, students then apply this to problematise the world around them. Portuguese schools are currently undergoing profound changes as a result of the autonomy project to apply the provisions of the Decree-Law No. 55/2018, of July 6. The law came in response to the challenges outlined by UNESCO and the OECD to provide inclusive schools with 21st century skills. This empirical study focuses on the need to understand the challenges faced by the director when implementing the aforementioned laws, while also trying to understand how curricular flexibility can be a driving force for significant learning for all students.

To carry out these objectives, we opted for a case study carried out in a private educational establishment, focusing on the work developed by the Head of School in collaboration with myself - in the position of Head of the Preparatory section of the school - to implement and develop a project of curricular flexibility.

The results point to the unquestionable effect of the Head of school's action and the intermediate management structures in the implementation of curriculum flexibility. In addition, the device created for the first year of implementation of the flexible curriculum project called "Big Idea" shows that this project is a tool to support the Head of school's work in this form of action that seeks innovation and change within the school organization. We also highlight the importance of leadership and intermediate management structures, in a logic of transformational and pedagogical leadership, as a way of bringing different actors into interaction and developing an environment conducive to organizational change.

Keywords: Autonomy and curricular flexibility; leadership; school manager; middle management

ÍNDICE

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Introdução.....	7
I - Enquadramento Teórico e Contextual	10
1.1. Gestão e liderança	11
1.2. Olhares sobre a liderança	18
1.3. Liderança em contextos de inovação	43
1.4. Autonomia e flexibilidade curricular	53
II - Big idea: o papel do diretor na implementação da gestão flexível do currículo.....	68
2.1. Problemática e objetivos do estudo	69
2.3. Técnicas de recolha e análise de dados	74
III - Apresentação, análise e discussão dos dados	79
3.1. Caracterização do contexto do caso	80
3.2. <i>Big Idea</i> -Um caminho para a implementação da gestão flexível do currículo.....	85
3.3. Os processos desencadeados pelo diretor para envolvimento e participação dos atores.....	89
3.4. A entrevista ao Diretor	97
3.5. Observação participante: notas soltas	100
3.6. A ação e perceções do diretor e das estruturas intermédias de gestão	102
IV - Considerações finais	105
Referências bibliográficas	111
Anexos.....	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclos de trabalho.....	89
Figura 2 - Ciclos de reflexão.....	93

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre liderança e gestão	17
Quadro 2 – Definições de lideranças	20
Quadro 3 – Tendências no estudo de lideranças	24
Quadro 4 – Exercício da liderança transformacional	27
Quadro 5 – Os Estilos de Liderança segundo Goleman et al.	37
Quadro 6 – Estilos de liderança (Sergiovanni, 1984)	39
Quadro 7 – Estilos de liderança (Leithwood, 1990)	41
Quadro 8 – Educação Inovadora – Características e Lógicas de ação	46
Quadro 9 – Eixos de análise (decorrentes dos objetivos do estudo)	76
Quadro 10 – Aspectos Históricos.....	77

ANEXOS

Anexo 1 - Linhas orientadoras – <i>Big Idea</i>	
Anexo 2 – Quadro síntese - atores envolvidos e descrição do tipo de trabalho desenvolvido.....	
Anexo 3 - Descrição das etapas de trabalho semanal e mensal	
Anexo 4 - Guião da entrevista semiestruturada	
Anexo 5 – Observação participante – Notas soltas... ..	
Anexo 6 - <i>Learning Diary</i>	

Anexo 7 - *Project Plan*
Anexo 8 – Balanço Trimestral – Formato digital
Anexo 9 - Organigrama da instituição

Introdução

“O objetivo da escola não deve ser passar conteúdos,
mas preparar - todos - para a vida numa sociedade moderna.”

(Perrenoud, 2000, p.19)

Vivemos hoje numa enorme contenda social, naquilo a que Perrenoud (2000) chama a “sociedade moderna”: de um lado, as exigências que são feitas a todos os atores sociais para darem consistência às mudanças e às inovações que a tecnologia veio imprimir, do outro lado, à escola é pedido que acompanhe todo este percurso evolutivo e de mudança, sabendo que nem sempre o ritmo a que as mudanças se operam produzam os efeitos necessários, no momento que se quer. Estamos, portanto, a atravessar um momento de desafios e a escola de hoje não pode continuar a focar-se nas práticas e modelos que têm já séculos de existência e não estão adaptadas ao momento presente. Esta visão é reforçada pelo historiador Harari (2018) na sua obra *21 Lições para o Século XXI*, quando, num capítulo com um título bastante sugestivo - “Estamos em contrarrelógio” - alerta para este desajuste:

Além da informação, a maioria das escolas também se foca demasiado em dar aos alunos um conjunto de aptidões pré-determinadas, tais como resolver equações diferenciais, programar código em linguagem C++, identificar químicos num tubo de ensaio ou aprender chinês. Porém, uma vez que não temos qualquer ideia do aspeto que terão o mundo e o mercado de trabalho em 2050, não conhecemos ao certo quais as aptidões que as pessoas terão de ter.

É porque estamos conscientes da relevância deste novo quadro concetual, na definição do trabalho a realizar pela escola e no interior da mesma, e porque estamos no terreno de ação que é a escola, que queremos perceber como é possível mudar esta forma de estar e de agir centrada apenas na transmissão e memorização de conteúdos, para uma perspetiva que muitos

especialistas em pedagogia designam como os “quatro C”, significando isto que o papel da escola deverá passar a ensinar pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Tal atitude que, no fundo, está subjacente, também, ao Perfil do Aluno para o Século XXI, pressupõe, por parte das escolas e das suas estruturas de gestão e lideranças, em particular do diretor, uma nova forma de agir e reagir face às solicitações constantes que lhe são apresentadas. É nesta senda que surge a presente dissertação, a qual se inscreve no Mestrado em Educação, na área de especialização de Administração Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Ela emerge de uma motivação pessoal enquanto membro da direção de uma escola - Coordenadora de Ciclo -, em estreita colaboração com o Diretor deste estabelecimento de ensino, e incide no trabalho que urge fazer, nomeadamente no que respeita aos desafios colocados ao diretor para o envolvimento dos diversos atores em momentos de mudança. Ao mesmo tempo, surge da necessidade de pôr em prática os recentes normativos emanados pelo Ministério da Educação português, relacionados com a criação de políticas que visam a implementação de uma escola inclusiva, com igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, conseqüentemente, a igualdade de oportunidades, em estreita articulação com o documento relativo ao “Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Com base nestes pressupostos, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, pode ler-se que:

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Apresenta-se assim mais um desafio a juntar aos muitos a que a escola tem que fazer face e urge, mais uma vez, reorganizar a vida da escola de molde a poder mudar-se o seu rosto bem como o das aprendizagens que nela são feitas, e o modo como são efetivadas essas aprendizagens.

Obviamente, não descuraremos neste trabalho o facto enunciado por Dutercq (cit. por Catonar, 2006), “os diretores não devem mais ser somente administradores e gestores, mas também «animadores pedagógicos», iniciadores da política pedagógica de sua escola e «agentes de mudança» do sistema educacional.” (p. 188) É indubitável que é o diretor o rosto

de toda esta transformação que se pode atingir tendo por base os pressupostos legislativos atualmente em vigor, mas para isso é necessário que as escolas e as direções estejam despertas para a inovação que acarretará consigo transformação.

Como salienta Barroso (2011),

os limiares da ação dos diretores são balizados pelo pragmatismo do que funciona e pela utopia do desejo, entre a imitação e a criação, entre a repetição e a reflexão, entre a transformação e a mudança, entre os constrangimentos e as oportunidades. Por isso é que não há receitas, nem heróis solitários. (p.21)

Com base neste referencial para a tomada de decisões no seio das escolas, que caminho seguir? Quais os desafios e inquietações que se colocam ao diretor perante a possibilidade da implementação da gestão flexível do currículo? Quais as medidas necessárias para a mobilização dos diversos atores envolvidos para assumir processos de liderança pedagógica? Por conseguinte, e fazendo jus às palavras de Barroso (2011) supramencionadas, é nosso objetivo compreender o que poderá levar à construção de heróis coletivos e não solitários num mundo global como aquele em que vivemos, pelo que o objetivo geral do nosso estudo é, de facto, compreender o papel do diretor escolar no quadro da implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, centrando o nosso olhar no âmbito da implementação da gestão flexível do currículo.

Assim, a presente dissertação divide-se em quatro partes, para além desta Introdução. Na primeira parte do trabalho, procede-se a um enquadramento teórico e contextual, organizado em quatro capítulos. O primeiro é dedicado aos conceitos de gestão e liderança, o segundo assenta num especial olhar sobre a liderança. No terceiro capítulo apresenta-se a liderança em contextos de inovação e, por fim, o quarto capítulo foca a autonomia e flexibilidade curricular.

A segunda parte, dedicada ao estudo empírico, no primeiro capítulo inscreve-se o estudo em termos paradigmáticos e apresenta-se a metodologia da investigação utilizada, para, em seguida, darmos conta das técnicas de recolha de dados a que recorreremos.

Na terceira parte, procedemos à apresentação, análise e discussão de resultados com enfoque nos desafios que se colocam ao diretor na implementação da gestão flexível do currículo, os processos desencadeados pelo mesmo para o envolvimento e participação dos atores. Discute-se, ainda, a ação do diretor e das estruturas intermédias de gestão.

Por último, nas conclusões, procedemos à síntese dos principais resultados da investigação face aos objetivos e às questões orientadoras da pesquisa.

I - Enquadramento Teórico e Contextual

1.1. Gestão e liderança

Numa sociedade cada vez mais competitiva urge perceber o papel do diretor, do dirigente, das empresas e instituições, no caso particular desta reflexão, da organização escolar. De acordo com Costa (2000), são três as constatações relativamente a esta questão de gestor e liderança. Para este autor, a liderança é diferente de gestão (pode ser-se líder sem ser gestor e ser gestor sem ser líder); a autoridade é distinta da liderança e esta não se situa exclusivamente nas posições superiores da organização.

Lendo Fonseca (2000), percebemos também que “Os líderes funcionam em ação, os gestores quase sempre em reação; os objetivos destes são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles pelo desejo de novas abordagens e novas opções” (p. 147). Estamos, por conseguinte, perante dois conceitos que se encontram ligados, mas, ao mesmo tempo, são muito diferentes quando passamos a falar da prática. Afinal, como acima referido, pode ser-se líder sem ser gestor e pode ser-se gestor sem ser líder. Enquanto a gestão está assente em posições bem definidas na hierarquia, o líder ganha legitimidade nas ações do dia a dia e na influência exercida sobre os outros. Neste sentido, o gestor está relacionado “com o controlo através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos” (Estêvão, 2000, p. 36), procurando manter, de forma eficiente e eficaz, as disposições organizacionais; por sua vez, o líder “deve, sobretudo, estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar mudanças” (idem). Apesar desta distinção entre gestão e liderança, não há qualquer dilema nem exclusão mútua de papéis, já que a sua combinação corresponde à resposta para os desafios das modernas organizações escolares, “que requerem a perspetiva objetiva do gestor assim como a visão de futuro e o compromisso sábio assegurados pela liderança” (Bolman & Deal, cit. por Silva, 2008, p. 120).

Basicamente, a tarefa da gestão é interpretar os objetivos propostos e transformá-los em ação empresarial, através de planeamento, organização, direção e controlo de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da empresa, a fim de atingir esses mesmos objetivos. A gestão abarca, portanto, quatro funções fundamentais: planeamento, organização, direção e controlo (Teixeira, 1998, p.3).

A seguinte afirmação de Mintzberg (1986, p.7) parece-nos ser uma visão extremamente pertinente, quando queremos perceber o papel do diretor no seio da organização: a “imagem romântica do executivo, comparado ao maestro que conduz harmoniosamente as várias unidades da sua organização, dificilmente corresponde à realidade.”

Lançamos o nosso olhar sobre o artigo de Mintzberg intitulado “Trabalho do executivo: o folclore e o fato” (1986) para percebermos as imagens que têm sido associadas a esta figura sobre a qual centramos o nosso trabalho. Assim, segundo o autor supracitado, o executivo - “a pessoa encarregada da organização ou de uma das suas subunidades” (p. 8) - aparece conotado inicialmente com quatro verbos de ação essenciais - planificar, organizar, coordenar, controlar. Neste mesmo sentido, Estêvão (2000), afirma que o gestor surge associado ao “controlo através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos” (p. 36). Estamos, portanto, face a verbos que, quando procedemos a uma aproximação ao terreno nos dias de hoje, nos permitem verificar que estes são uma mera idealização do cargo e não a reprodução fiel do quotidiano do decisor.

Rodeado de uma panóplia de situações, muitas das quais não resultam de uma planificação, mas de um *acontecer permanente*, o executivo terá de ser alguém rodeado de uma equipa e de mecanismos que lhe permitam, por vezes, delegar tarefas para que a tomada de decisões não seja uma mera lista que é verificada no momento da ocorrência, mas antes uma tomada de posição ajustada a cada situação. Somos transportados para uma visão mais adequada do trabalho administrativo, tendo por base resumos e sínteses de estudos sobre como alguns executivos empregam o seu tempo.

Segundo o autor acima referido, Mintzberg (1986), foram analisados pormenorizadamente relatos e práticas de diversos tipos de executivos e uma sùmula desta observação permite distanciar o trabalho do executivo da visão clássica que lhe é atribuída.

Nesse artigo, começa-se por fazer referência a alguns mitos associados ao trabalho do executivo. O primeiro mito dá-nos conta de que o executivo é um planificador sistemático e reflexivo. Estes executivos trabalham a um ritmo alucinante e as suas atividades pautam-se pela brevidade, variedade e descontinuidade, bem como pelo facto de nortear a sua prática para a ação e não para as atividades de reflexão. Entre telefonemas, visitas, correspondência, o pouco tempo que parece estar reservado para o almoço ou um café é usurpado pelos

subordinados na busca de respostas/decisões. Não parece existir uma lógica na forma como os executivos organizam o seu tempo. Estes preocupam-se essencialmente com a necessidade de dar resposta às pressões do trabalho, encontrando-se condicionados pela carga de trabalho e pelo fluxo de informação. Quando o executivo planifica, fá-lo implicitamente dentro do contexto das ações diárias e não através de um processo abstrato, afastado da atividade do dia a dia. O executivo responde a toda a hora a estímulos temporais.

Esta mesma linha de pensamento é corroborada por Barrère (2007), dado que esta função não é fácil, tal a natureza das tarefas em que o diretor se vê envolvido na sua prática diária. Barrère alerta para as consequências da multiplicidade de tarefas, na medida em que nos dá uma visão do que a dispersão de tarefas provoca na pessoa do diretor: “l’articulation, la superposition et parfois la contradiction entre les rythmes de travail structurellement différents qui ont chacun leurs contraintes propres”. Para além disso, a investigadora reflete ainda sobre a abrangência do trabalho do diretor e os momentos da escola, ao longo do ano letivo, cuja tomada de decisão é crucial para o funcionamento da escola. E esta chamada de atenção é tão pertinente quanto o diretor tem a seu cargo tarefas de natureza muito distinta, nomeadamente, tarefas administrativas, trabalho relacional, reuniões, presença no terreno, gestão de conflitos, micro-arbitragem - equipas de trabalho, absentismo do corpo docente, decisões a tomar no imediato. Estamos perante a imagem do polvo para caracterizar o diretor, porquanto os seus “tentáculos” têm que atingir múltiplas e diversas áreas de ação. A todos estes pontos, há ainda que não esquecer que a natureza das tarefas do diretor depende do contexto em que a escola está inserida, bem como dos ritmos de trabalho das diferentes equipas da direção.

Retomando o artigo de Mintzberg intitulado “Trabalho do executivo: o folclore e o fato” (1986) e os mitos associados ao trabalho do executivo, o autor refere o segundo mito em que aponta que o verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina. Na realidade, o trabalho do executivo envolve uma série de funções rotineiras. A título de exemplo, elencam-se o processamento de pequenas informações que precisam de ser passadas aos subordinados de modo a que a organização funcione, visitas, negociações, cumprimento de preceitos internos. O mito seguinte, mencionado no artigo, apresenta a visão de que os executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciadas, ou seja, um sistema em que o executivo está colocado no topo de um sistema gigantesco e complexo para receber a informação. Ultimamente, tem-se constatado que estes sistemas complexos não funcionam, pelo que os executivos preferem a

“mídia verbal”, principalmente telefonemas e reuniões. Contudo, a ênfase dada à informação verbal encontra dois constrangimentos: o armazenamento da informação, pois esta encontra-se no cérebro dos seus colaboradores (a não ser que alguém a escreva e a archive), e a delegação de tarefas, dado que toda a informação verbal é armazenada na cabeça do executivo e delegar uma tarefa não é como entregar um dossiê a outra pessoa. Precisa de recorrer à memória, estando condenado no seu próprio sistema de informação.

O quarto mito centra-se na ideia de que a administração não é uma ciência nem uma profissão. A realidade diz-nos que os programas dos executivos requerem método, próprio de cada executivo, não havendo lugar para generalizações, uma vez que depende de cada indivíduo que exerce essas funções.

Tendo em conta o apresentado, claramente se constata que o trabalho do executivo é consideravelmente complexo. O executivo encontra-se sobrecarregado de obrigações, no entanto, não pode facilmente delegar tarefas. Acrescentam-se ainda as pressões exercidas pelos proprietários e diretores, bem como pelos seus colaboradores que hoje reduzem a sua liberdade de dar ordens sem fornecer explicações, sob normas democráticas.

O executivo está legitimado por uma autoridade formal sobre uma unidade bem delimitada, no nosso caso, na escola. Desta autoridade formal deriva o *status*, que leva a várias relações interpessoais e daí resulta o acesso à informação. Esta informação, por sua vez, capacita o gestor para a tomada de decisões e para a formulação de estratégias para a sua unidade/organização/escola.

A função do gestor implica a realização de vários papéis ajustados à posição que ocupa e, todos os papéis (interpessoais, informacionais, decisórios) se encontram interligados. A eficiência do gestor é consideravelmente influenciada pela compreensão do próprio trabalho que tem que efetuar.

A autoridade formal do diretor dá origem a três papéis interpessoais que, conseqüentemente, geram três papéis informacionais e que capacitam o diretor para desempenhar papéis decisórios.

Três desses papéis provêm da autoridade formal do diretor e envolvem relacionamentos interpessoais:

1. **papel ligado à imagem do chefe** - devido à sua posição de chefe de uma organização, necessita de desempenhar obrigações de natureza cerimonial muitas vezes rotineiras, porém necessárias ao funcionamento da organização;
2. **papel de líder** - liderança direta ou indireta (motivar, encorajar os colaboradores, procurando conciliar os interesses destes com os da organização);
3. **papel do contacto** - o executivo mantém relações fora da sua cadeia vertical de comando, com o intuito principal de obter informações, de forma informal, não obstante, eficiente. O executivo é o centro nevrálgico da organização.

Decorre desta análise que o processamento da informação é uma peça fundamental no trabalho do executivo e estes empregam muito tempo na transmissão de informações. Assim, o trabalho do executivo é em grande parte comunicar. Geram-se assim, três papéis informacionais:

1. **Monitor** - vasculha constantemente o meio ambiente na busca de informação, maioritariamente verbal, recolhida no seio da sua rede de contactos pessoais dentro da organização o que lhe confere uma vantagem natural na obtenção de informação;
2. **Disseminador** - partilhar e distribuir informação. Por vezes, transmite informações privilegiadas diretamente aos colaboradores que de outra forma não teriam acesso a esta informação;
3. **Porta-voz** - transmissão de informações importantes.

Importa salientar que a informação não é um fim em si mesma, é sim um instrumento para a tomada de decisões. Surgem assim quatro papéis que definem o executivo como responsável pelas decisões:

1. **Empreendedor** - procura melhorar a sua organização, adaptando-a às necessidades do meio, tal como numa escola, sempre à procura de novas ideias, início de projetos de desenvolvimento;
2. **Manipulador de distúrbios** - vê-se obrigado a agir sob pressões muito fortes (exemplo, uma greve);

3. **Alocador de recursos** - no caso de uma escola, recursos humanos, tempo, modelo de relacionamento formal...
4. **Negociador** - só o executivo está em posição de poder tomar decisões sobre os recursos de uma organização.

Emergem assim três áreas de interesse quando as informações do executivo são de natureza verbal. Existe o perigo de centralizar toda a informação na pessoa/cabeça do executivo/diretor. Este é desafiado a:

1. encontrar métodos sistemáticos para compartilhar informações privilegiadas, reunir-se (no caso da escola) com os coordenadores de departamento; gravar as informações que tem na sua cabeça; manter um diário...
2. tratar conscientemente das pressões de superficialidade, de modo a que não respondam abruptamente a todos os desafios/problemas, uma vez que assim jamais transformarão pequenos pedaços de informação numa visão mais ampla da organização;
3. controlar o seu próprio tempo ao reverter as obrigações em proveito próprio e ao transformar os seus desejos em obrigações. O tempo livre é conseguido e não simplesmente encontrado. É forçado na agenda.

Face ao exposto até este momento, uma conclusão se apresenta: só se aprende a ser executivo/diretor sendo-o. Por mais que se leia ou se faça um treino prático, só em situações reais e orientadas se aprende a ser. O trabalho administrativo assenta em habilidade administrativas: relações com os pares; negociações; motivar os colaboradores; solucionar conflitos; estabelecer redes de informação; difundir informações; tomar decisões; alocar recursos.... Salientamos, pois, as palavras de Mintzberg (1986) quando refere que “o executivo precisa de ser introspetivo no seu trabalho de modo a poder continuar a aprender no cargo que desempenha” (p. 36).

Assim, retomamos a ideia inicial de que o executivo/diretor é o maestro (Sayles cit. por Mintzberg, 1986). Contudo, parece-nos mais que o executivo/diretor é ao mesmo tempo compositor e intérprete de uma peça maior, cujo principal fim é criar um todo maior do que as partes. É o maestro também, pelo esforço, visão e liderança no sentido de dar harmonia à instituição (escola). Concordamos com a visão apresentada no final deste artigo, “já é tempo de revelar o que existe de irreal no trabalho do executivo. É tempo também de estudá-lo

realisticamente, para que se possa iniciar a difícil tarefa de melhorar o seu desempenho.” Quer isto dizer que, cada executivo, no seu processo de autoanálise, terá de ser crítico, porque trabalha num campo extremamente complexo, com múltiplas exigências e desafios, pelo que observar a realidade diária pode ajudar a melhorar o seu desempenho, dado que este é a figura cimeira das instituições, uma figura de proa que terá de acompanhar os “ventos” da mudança. Daí o papel vital que no artigo é alocado ao executivo, por ser ele quem determinará, inquestionavelmente, a eficiência e a eficácia das organizações que compõem a nossa sociedade que funciona como uma teia, em que tudo está interligado com vista ao sucesso e à satisfação plena dos clientes ou de quem procura os seus serviços.

Esta mudança que se tem vindo a operar no seio das organizações escolares, faz com que, como relevam Torres e Palhares (2009), se denote “uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia de escolas” (p. 77). Contudo, acrescentam os autores que o campo da gestão e da liderança se destacou “como um dos mais dilemáticos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica” (p. 78). Também Bento (2008) considera que “A liderança e a gestão são dois processos ou funções distintas. A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reativa” (p. 37). O gestor e o líder desempenham então diferentes funções. Disso mesmo dão conta Bento e Ribeiro (2013, p. 20), ao sistematizarem as diferenças entre liderança e gestão, as quais apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 1 - Diferenças entre liderança e gestão

Liderança	Gestão
Inovação e desenvolvimento	Administração
Original	Reprodução
Foco nas pessoas	Foco nos sistemas e estruturas
Confiança	Controlo
Visão a longo prazo	Visão a curto prazo
Orienta para os fins	Orienta para os resultados
Perguntam o quê e o porquê	Perguntam como e quando

Futuro	Presente
Faz as coisas certas	Faz as coisas bem
Transformacional	Transacional

(Bento & Ribeiro, 2013, p. 20)

Sintetizamos estas ideias com as palavras de Fonseca (2000), quando esclarece que “Os líderes funcionam em ação, os gestores quase sempre em reação; os objetivos destes são definidos pela necessidade de fazer executar normas; os daqueles pelo desejo de novas abordagens e novas opções” (p. 147).

1.2. Olhares sobre a liderança

Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
José Régio, “Cântico Negro”

Os versos de José Régio que abrem este capítulo são inspiradores para este momento em que centramos o nosso olhar sobre a liderança.

Barroso (2005) evidencia que a organização educativa sofreu, ao longo dos anos, profundas transformações que decorreram das implicações das novas políticas públicas e das sucessivas reformas do sistema educativo, interligadas às constantes concepções normativas e às diferentes reconfigurações do papel e funções do diretor. Segundo Alves (2017), estas mudanças representam um desafio às lideranças escolares, sejam as de topo, sejam as intermédias, dado que obrigam a uma revisão da missão da escola e da própria docência e “obriga[m] a uma metamorfose nos modos de pensar, planear, agir e interagir. E estas mudanças não ocorrem se não ativarmos lideranças inspiradoras e transformacionais e se não criarmos as condições de gestão dos tempos e dos espaços onde os alunos trabalham” (p. 11). Contudo, e ainda seguindo Barroso (2011), verifica-se na prática que se trata de “um diretor que gere ou lidera uma “modalidade de governo”, num estado ainda muito dominado por uma administração pública burocrática e centralizada” (p. 119).

Esta mesma ideia é relevante, na medida em que os vários princípios que o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, elenca como relevantes para a “revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas” passam pelo “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (Preâmbulo). Encontramos, pois, o conceito “lideranças fortes”, mas importa efetivamente perceber o que se considera relevante para a compreensão deste conceito já que é notório que a figura do Diretor Escolar surge aqui como um líder forte num modelo de gestão unipessoal, e a este cumprirá operacionalizar as indicações emanadas pelo poder central, ao mesmo tempo que terá de dar respostas à comunidade educativa.

Esta situação não se configura linear e, segundo Torres e Palhares (2009), o campo da gestão e da liderança escolar, apresenta-se como uma arena “(...) onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica (...), que coloca a tónica na relação linear entre liderança, resultados e eficácia organizacional” (p.124).

Sanches (2006), por seu lado, acrescenta que “mesmo quando a ação de liderança exprime a visão inspirada e determinada de um líder ou a intenção de mudar as culturas de uma organização, o que a investigação revela é o carácter decisivo dos fatores de contingência e indeterminação” (p.3).

Estamos face a uma questão que se revela complexa, pela dificuldade evidente em clarificar o conceito que nos últimos anos tem ocupado os estudiosos das lideranças.

Silva (2010) esclarece que a palavra liderança começa, por originalmente, se relacionar com a área militar. Trata-se de uma palavra de origem inglesa e deriva do vocábulo “Lead”, do verbo “to lead” e significa capacidade para conduzir pessoas, dirigir.

A literatura existente sobre as definições do conceito de liderança tem aumentado e percebe-se por isso que este conceito tem vindo a ser objeto de especulação, passando a considerar-se objeto de estudo científico apenas a partir do século XX (Yukl, 2013). Desde esse momento, acrescenta Sanches (2006), “As teorizações que conceptualizam estas questões e os estudos empíricos nesta área têm um percurso diversificado e já longo.” (p. 1). As tentativas de

definição são muitas e algumas vezes até contraditórias. A este propósito, Yukl (2013) atesta 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). A sugestão do autor passa, por conseguinte, pela ideia de que a multiplicidade de teorias e definições deve, primordialmente, servir para alargar e aprofundar o nosso conhecimento sobre um tema tão vasto e complexo como é o da liderança.

Jesuíno (2005) traça essa mesma ideia: “Existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentam definir reconhecendo, no entanto, que no conteúdo de todas essas definições, há suficiente sobreposição permitindo, senão uma definição universalmente aceite, uma caracterização mínima do conceito” (p. 8). Acrescenta ainda este autor, citado por Bento e Ribeiro (2013), que “líder” e “liderança” “são vocábulos recentemente introduzidos no léxico português, devido à influência das ciências sociais que os abordam como tema de estudo.”

Porém, acrescentam Bento e Ribeiro (2013), quando se procura definir o conceito de liderança, verifica-se que, na realidade, “não há um conceito unívoco e definitivo”. Depois de uma pesquisa detalhada, optaram estes autores por recolher um conjunto diversificado de definições que foram já utilizadas por autores de diferentes áreas disciplinares, da sociologia, à filosofia ou à gestão, entre outras, e que espelham muito bem tudo o que temos vindo a registar sobre esta nova realidade da liderança:

Quadro 2 - Definições de lideranças

“Liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objetivo particular” (Nye, 2008, p. 36)

“a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica, de modo a serem atingidos os objetivos identificados que têm em vista o bem comum” (Hunter, 2006, p. 34)

“um processo de influência interpessoal e supõe uma colaboração voluntária na relação entre os líderes e os seus colaboradores” (Carapeto e Fonseca, 2006, p.127)

“[...] o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito [...]” (Teixeira, 2001, p. 139)

“conquistar corações e mentes através de uma eficaz liderança persuasiva, utilizando as

relações e as capacidades de comunicação, e é também analisar as situações do ponto de vista das outras pessoas.”(Hooper e Potter, 2010, p.62)

“a vontade de controlar acontecimentos, o conhecimento para delinear uma estratégia e o poder para fazer com que uma tarefa seja cumprida, através do uso cooperativo das competências e dos acontecimentos de outras pessoas.” (Krause, 1999, p. 15)

“descobrir o poder que existe nas pessoas, torná-las capazes de criatividade, auto-realização e visualização de um futuro melhor para si próprias e para a organização em que trabalham.” (Motta, 1999, p.221)

“capacidade de assegurar o cumprimento dos objetivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica (Barroso, 1990)

“processo de influenciar os outros de modo a conseguir que estes façam aquilo que o líder pretende.” (Kotter, 1998)

“uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências” (Bolívar, 2003, p. 256)

“conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviços de um objetivo.” (Hunter, 2006)

(Bento & Ribeiro, 2013)

Desta diversidade de definições, concluem os autores que “liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos definidos de uma maneira voluntária e consciente.”(p.13)

Entramos, doravante, no campo de intervenção da liderança, dado que, segundo Sanches (1998),

A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações, as formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente. (p. 49)

Significa isto que estamos a trabalhar num terreno que tem sofrido múltiplas alterações nas últimas décadas, porque um pouco por todo o lado as sucessivas crises sociais, políticas e

económicas que os tempos têm trazido aos países, às instituições, às organizações têm obrigado a reequacionar o funcionamento destas, ao mesmo tempo que têm trazido para a ribalta a necessidade de perceber qual a liderança e o líder que melhor serve às necessidades que vão surgindo. Este quadro foi já desenhado por Foster no final dos anos 80 do séc. XX, quando traçava o quadro da evolução social que tinha impacto ao nível da liderança educacional:

Vivemos numa época de instrumentalidade, na qual as pessoas se tornam instrumentos para a realização de objectivos organizacionais; na qual as pessoas se movem pela necessidade de sucesso, sendo este definido em termos económicos; e na qual o indivíduo, sem orientação e caminho, luta por um sentido de identidade e significado. Se quisermos sair deste vale de depressão, então, necessitamos de líderes, sem dúvida, mas de líderes que sejam capazes de ver para além das necessidades imediatas da organização, líderes capazes de proporcionar uma "narrativa genuína" para as nossas vidas (p. 59).

A questão que se impõe, ainda segundo o autor supracitado, é a seguinte: como é que essa liderança pode ser exercida numa comunidade? Em Portugal, nas últimas décadas, a tutela tem alterado a política e com ela os normativos que regulamentam a figura do diretor no seio das escolas, bem como o seu campo de ação e aqui entra em linha de conta, igualmente, a comunidade local que exige respostas por parte da escola, respostas estas eficazes e adequadas à realidade de cada uma dessas mesmas comunidades. Esta imagem é reforçada pela metáfora de Sanches (2006), quando explica que as novas teorizações trouxeram consigo indeterminação do campo da investigação, mas ao mesmo tempo abriu caminhos novos que, segundo a autora, se “propõem dar orientação no território de Sísifo em que a praxis de liderança escolar se exerce” (p. 1).

Seja ou não uma tarefa aparentemente sem resultado tal como o trabalho de Sísifo, uma certeza existe, a avaliar pelos estudos em torno desta matéria. Os primeiros grandes estudos sobre liderança, ficaram a dever-se à necessidade de, até à Segunda Guerra Mundial, se recrutar e selecionar líderes (oficiais), para o exército. Diz Jesuíno (2005, p. 27) que nessa altura as investigações se centraram essencialmente nos traços de inteligência e personalidade. Esta ficou conhecida como a “Teoria dos traços”. Segundo Barracho e colaboradores (2010) esta definição terá sido fornecida talvez, pela primeira vez, cem anos antes por Carlyle (1910),

o qual defendia a ideia de que os líderes “já nasciam como tal, uma vez que o poder era um “Dom pessoal” (p. 32). Era considerado algo de particular e intrínseco ao sujeito; estes teriam características que os colocavam em posições de liderança, com capacidades para exercer com eficácia natural esse papel; logo, representava uma motivação suplementar para aumentar a sua influência sobre os outros e sobre a situação (Barracho et al. 2010, p.32). No entanto, a teoria de traços da personalidade apresentava aspetos efémeros que acabariam por ser contestados “ao verificar-se que os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes” (Jesuíno, 1996, p.53).

É por isso que destacamos a ideia de Silva (2008), uma vez que percebemos que atualmente claro e consensual que a liderança não pode fundamentar-se apenas na personalidade de um líder, embora esta seja um elemento importante. Para este autor, há que considerar que

o contexto e os seguidores são elementos cujo estudo é fundamental para a compreensão da liderança, como também é decisiva uma abordagem ancorada no terreno e não meramente académica, capaz de captar as dinâmicas situacionais, tanto mais que se está em presença de fenómenos relacionados com aspectos tão complexos como a personalidade dos indivíduos e o funcionamento dos grupos humanos. (p. 110)

Entendimentos sobre o conceito de liderança

Estamos conscientes de que não há unicidade no domínio do conceito de liderança e isso deve-se a inúmeras evoluções operadas ao nível da sociedade no último século, particularmente. Rego e Ribeiro (2013, p. 13) resumem esta evolução:

durante décadas, entendeu-se a liderança como sinónimo de planeamento, organização, coordenação e controlo, derivado dos princípios taylorianos definidos nos primórdios do século XX. Nos anos 70 do século passado, surge outra abordagem centrada na capacidade do líder em influenciar os seus subordinados. A partir dos anos 80 do século XX, aparece um movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional do líder, procurando-se integrar os aspetos da personalidade, os comportamentos e as interações que se estabelecem entre todos os

elementos do grupo (Costa, 2000; Carapeto & Fonseca, 2006; Bilhim, 2006).

Caixeiro (2014, p. 148) organiza toda esta diversidade de visões e definições em torno da liderança, afirmando que:

Apesar da diversidade, são comumente aceites três paradigmas principais na conceptualização da liderança: o primeiro assenta no estudo dos traços da personalidade do líder, o segundo apela à observação dos comportamentos adotados pelo líder no exercício da liderança e o terceiro refere-se às variáveis situacionais ou contingenciais que condicionam a eficácia da liderança.

Estes três paradigmas mostram-se clarificadores para a compreensão dos diferentes conceitos de liderança, dado que cada um dele tem especificidades que se repercutem ao nível deste conceito. Para este autor, no primeiro paradigma - traços da personalidade do líder - é importante isolar e caracterizar os atributos pessoais do líder, no segundo paradigma o foco recai naquilo que os líderes fazem “no que respeita às suas funções na tentativa de descrever os comportamentos que mais se correlacionam com a eficácia organizacional.”, e no terceiro paradigma a tónica recai numa “lógica mais contingencial ou situacional na medida em que se pretende apurar as influências do meio e do contexto que podem condicionar os efeitos da liderança” (Caixeiro, 2014, p. 148) ainda assim, segundo este autor, estes três paradigmas acabam por ser complementados por novas perspectivas que surgem mais recentemente e que centram o seu olhar sobre o carisma e a capacidade transformacional dos líderes na sua relação com os membros da organização. Caixeiro (2014) realça ainda que aqui “Prevalece a preocupação em integrar aspetos comportamentais e os traços da personalidade assim como o tipo de interações que se estabelecem entre todos os membros da organização.” A fim de tornar tudo isto mais claro, Caixeiro, inspirado em Bryman (1992), estabelece a evolução temporal das tendências no estudo da liderança da seguinte forma:

Quadro 3 - Tendências no estudo da liderança (adaptado de Bryman, 1992)

Período	Perspetiva	Caracterização
Até finais dos anos 40	Traços da personalidade	A liderança é um atributo inato.
Finais dos anos 40 até finais dos anos 60	Comportamentos do líder	A eficácia da liderança está relacionada com o tipo de

		comportamento do líder.
Finais dos anos 60 até ao início dos anos 80	Abordagem situacional/contingencial	A eficácia da liderança é influenciada pelo contexto.
Anos 80	Novas abordagens de liderança (liderança carismática, transformacional, transaccional)	A liderança está dependente da visão do líder.

(Adaptado de Caixeiro, 2014)

A liderança é, pois, um processo que implica influenciar os outros e ocorre no contexto de um grupo. Esta ideia está implícita nas diferentes perspetivas de liderança que, de acordo com a evolução acima apresentada, foi dando origem a diversos princípios de ação e, por conseguinte, diversas formas e resultados de influência, de acordo com a abordagem implementada. É sobre essas abordagens que nos centraremos a partir deste momento, dado que há uma linha evolutiva, como é designada por Silva (2008), nos estudos da liderança que dá origem a diferentes modelos.

Liderança enquanto processo (situacional ou contingencial)

Vários são os autores que apresentam a visão de que o líder deve harmonizar as necessidades individuais com as da organização. Ora, isto é de tal forma complexo quanto se considerar que as organizações são sistemas complexos, imersos num determinado mercado, em que interatuam diversas áreas mergulhadas em ambientes carregados de complexidade em permanentes transformações ao nível social, político, económico, ambiental. Toda esta complexidade faz com que haja a necessidade de criar formas de agir, processos, em que as diversas estruturas ou departamentos de uma organização funcionem como um todo, garantindo que cada estrutura ou departamento possa avaliar o impacto da sua ação no todo - organização.

Para que todos estes processos dialoguem é necessário que haja líderes capazes e firmes, decididos a abraçar as tarefas do dia a dia no sentido de colocar os processos em funcionamento em prol de um bem maior.

Silva (2008, p. 114) mostra que esta forma de atuação assenta no modelo situacional construído por Hersey e Blanchard (1982), o qual destaca as “virtualidades de uma liderança não dependem da pessoa que a exercita, mas de circunstâncias decorrentes de momentos diversos condicionados pelo ambiente organizacional a que se tem de reagir com diferentes modelos de relação e liderança.” Complementando esta ideia, acrescenta ainda Silva que “Um verdadeiro líder será aquele que consegue a versatilidade necessária na sua ação para se adaptar às mudanças que se vão verificando no comportamento dos elementos constituintes do grupo em função das alterações do ambiente e do contexto sem perder a confiança dos seguidores” (p. 114). Este modelo de liderança tem como finalidades satisfazer melhor as necessidades dos atores escolares, e dar respostas mais eficazes aos desafios educacionais, tal como é sintetizado por Sanches (2006, p. 12). Também Chiavenato (2004) menciona que a liderança situacional deve ter presente que o comportamento do líder é adequado em função das circunstâncias da situação.

Liderança transformacional

Numa linha evolutiva dos estudos da liderança, Silva (2008) fala de Burns (1978) dado que este “propôs um tipo de liderança transformacional em que o líder estimula o grupo a transcender os seus interesses pessoais em função de uma visão de futuro. O líder preocupa-se com os seus seguidores e estes seguem-no” (p. 115). Trata-se, pois, de um conceito de liderança com forte ênfase no *empowerment* (Costa & Castanheira, 2015, p. 32).

Leithwood (1992) foi um dos investigadores que melhor adequou a liderança transformacional à realidade escolar. O autor crê que, perante os desafios que as escolas enfrentam no momento presente e no futuro, o modelo de liderança escolar mais eficaz é, indubitavelmente, o da liderança transformacional. Antes, a liderança educativa tradicional era compatível com o movimento de eficácia escolar que tinha na supervisão pedagógica uma estratégia de controlo do trabalho dos professores. Perante as mudanças estruturais e organizativas que atingiram a escola, o momento atual exige do líder estratégias de compromisso e envolvimento. Esta liderança deverá ser coerente com o desenvolvimento e

aprendizagem da própria organização (visão partilhada, culturas colaborativas, distribuição das funções de liderança, profissionalização dos professores) e centra-se no compromisso e nas capacidades dos atores organizacionais.

De acordo com a leitura de Leithwood (1992), a liderança transformacional aplicada à liderança escolar baseia-se em três pressupostos:

- a habilidade do líder para fomentar o trabalho colegial (os líderes transformacionais envolvem todo o pessoal docente num compromisso único, com o propósito de alcançar as metas, circunscrevem o afastamento do professor e comunicam ativamente as normas e crenças da escola);
- o estímulo do desenvolvimento profissional (a motivação dos professores para o desenvolvimento acontece quando estes interiorizam as metas para o crescimento profissional; este processo pode ser fortemente agilizado logo que o docente entenda que dele depende o sucesso da escola);
- por fim, ajudar os professores a encontrar soluções de modo mais eficiente (incentiva os professores a realizar novas tarefas valorizando os seus contributos).

Face a este cenário, a tónica deste tipo de liderança encontra-se ao nível dos meios que os líderes escolares utilizam para gerar melhores soluções para os problemas da escola, para levar os professores a implementar essas soluções.

Para melhor compreender a atuação do líder que permite alcançar os objetivos que caracterizam a liderança transformacional, esboçamos no quadro que segue esses mesmos objetivos:

Quadro 4 - Exercício da liderança transformacional

Dimensões	Atuação do líder
------------------	-------------------------

Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolve uma visão amplamente partilhada pela escola; – Estabelece o consenso de objetivos e prioridades da escola; – Tem expectativas de uma excelente atuação; – Presta apoio individual; – Estimula intelectualmente os membros da organização.
Pessoas	<ul style="list-style-type: none"> – Oferece modelos de exercício profissional; – Distribui a responsabilidade e partilha a autoridade da liderança; – Concede autonomia aos professores no que respeita à tomada de decisões; – Atribui tempos para a planificação em equipas.
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> – Fortalece a cultura de escola; – Promove o trabalho colegial.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> – Comunica diretamente e com frequência com os vários membros; – Partilha a autoridade e a responsabilidade; – Utiliza símbolos e rituais para expressar valores culturais.

(Adaptado de Leithwood, 1994)

Leithwood (1992) acrescenta, igualmente, que para atingir as metas fundamentais os líderes transformacionais devem utilizar as seguintes estratégias:

1. visitar as salas de aula dos docentes e encorajar os professores a que façam o mesmo;
2. rever, no princípio do ano letivo, com todos os membros da organização, as metas, as crenças e a visão da escola;
3. instituir equipas de investigação de ação atribuindo responsabilidades e tarefas no governo da escola a cada elemento;
4. apontar as conquistas que se alcançam reconhecendo o trabalho de professores e alunos que contribuíram para o desenvolvimento da escola;
5. permitir a implementação de novas ideias, partilhando resultados;
6. implementar ações de formação;

7. utilizar mecanismos burocráticos para apoiar os professores, libertando-os de determinadas funções burocráticas, disponibilizando-lhes tempo.

Este tipo de liderança parte, então, da contribuição dos líderes para atingir os objetivos vinculados pela mudança cultural e pela resolução de problemas organizacionais. Pauta-se por ser um processo dinâmico, varia de acordo com as múltiplas situações e promove a mudança. Contudo, este processo exige do líder conhecimentos, competências e atitudes que estejam correlacionadas com a mudança. O exercício da liderança nas instituições organizativas deve reger-se, então, na capacidade do líder em proporcionar flexibilidade, confiança, direção, “amor à organização”, lealdade aos seus princípios e valores, conhecimento da realidade e competência para gerar a esperança nos seguidores.

Contudo, a liderança transformacional tem sido, de acordo com Costa e Castanheira (2015), apresentada como uma alternativa à liderança *transaccional*, “na medida em que esta se foca na existência de um sistema de recompensas e de castigos aplicados pelo líder em resultado do cumprimento, ou não, de objetivos contratuais.” (p. 32). Acrescentam os autores supramencionados que a liderança transaccional difere da liderança transformacional, uma vez que a primeira tem um líder que apenas indica quais os comportamentos a adotar e os objetivos a atingir e não influencia nem motiva os seguidores para a prossecução das metas desejadas. Ou seja, aqui o poder do líder assenta na autoridade proporcionada pela posição hierárquica que assume e existe respeito pelas regras e pela tradição. Na liderança transformacional, ao contrário, “surge conotada com os processos de inovação e de mudança organizacional” (Costa & Castanheira, 2015) onde se manejam valores como a responsabilidade, a honestidade e outros valores similares, veiculados pelo líder que motiva os seguidores e inspira-os na consecução de objetivos suportados por valores e ideias.

Todos estes aspetos da liderança transformacional vão ao encontro das ideias de Sergiovanni, citado por Sanches (1998). Este autor

dá ênfase à ideia de escola como comunidade relacional de aprendentes, analisando-a em dimensões respeitantes à interação professor-aluno, interação entre professores e relação entre administrador da escola e professores. A dimensão relacional da liderança está estritamente associada à noção de escola como «comunidade de líderes». (p. 10)

Face a esta linha de pensamento, somos compelidos a dizer que esta visão do diretor como timoneiro da instituição nem sempre é rodeada de facilidades e portas abertas para todas as saídas. É extremamente curiosa a visão de Barroso (2001) a propósito deste assunto e que insiste em buscar nesta encruzilhada de interesses que reina nas escolas a figura do diretor como se fosse um unicórnio, aquilo que o autor apelida de “em busca do unicórnio” (p. 11). E esta alegoria faz todo o sentido como Barroso alude no artigo intitulado “Direção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio”

A «busca do unicórnio» (...) como alegoria para significar a ênfase que as autoridades públicas colocam na figura «redentora» do diretor como instrumento de mudança da escola e garante a sua qualidade. (p. 11)

Efetivamente, as exigências são inúmeras, as solicitações internas e externas igualmente e o diretor e os seus instrumentos orientadores são o rosto que mostra a entidade e faz dela a diferença ou não em relação às outras. O final do artigo de Barroso (2011), é curioso e faz-nos pensar sobre todo este contexto feito de gente e muito heterogénea:

(...) o discurso mítico da gestão onde o diretor é uma espécie de super-herói que que, estribado nas “boas práticas”, garante, só por si, a melhoria do funcionamento das escolas, não têm em conta a complexidade da sua situação de trabalho e os dilemas com que se vê confrontado, no quadro de uma multirregulação contraditória a que está permanentemente sujeito. (p. 20)

Liderança dispersa e distribuída

A mudança de paradigma ao nível das organizações acarretou uma redefinição organizacional e, conseqüentemente, uma redefinição das conceções sobre liderança. Assim, Cohen e March, num estudo intitulado *Leadership and Ambiguity*, e referido por Costa e Castanheira (2015), reconheciam, já na década de 70 do século passado, que no funcionamento e na gestão das organizações escolares, havia “níveis elevados de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza” e invocavam o grau significativo de ambiguidade presente nos cargos de liderança”. Apontavam igualmente os quatro tipos de ambiguidade que se apresentavam ao líder formal “a ambiguidade das intenções, a ambiguidade do poder, a ambiguidade da experiência e a ambiguidade do êxito”. (p. 24)

Ainda de acordo com Costa e Castanheira, estes novos desenvolvimentos em torno do

conceito de liderança nas organizações levaram Bryman (1996, p. 283-284) a designá-los como “*liderança dispersa*”. Assim, segundo os autores mencionados acima, “a liderança passa a ser equacionada como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do *líder heroico*” (p. 24). Esta *dispersão da liderança* (idem., p. 24) traz consigo vários aspetos que levam até à sua valorização, a saber: “i) a importância dada à *liderança participativa*; ii) a ênfase colocada nas equipas; iii) o papel decisivo que se atribui às lideranças intermédias; iv) a visibilidade dada a líderes informais (por diversos estudos); v) a constatação de que os líderes não são grandes heróis do sexo masculino, de que a liderança é diferente da gestão.

Decorrente desta visão, os autores supracitados acrescentam que “situando-nos nesta perspectiva de análise organizacional, parece, à partida, mais apropriado falar em *lideranças* do que em liderança, mais em líderes do que no líder. Ou seja, a *visão ambígua da liderança* dá-nos conta de um fenómeno disperso” querendo com isto dizer que há contornos pouco definidos no seio das organizações e que se traduzem nos seus processos de direção e gestão (idem, p. 25).

Nos últimos anos e face às inúmeras teorias de liderança focadas num só líder, tem vindo a ganhar relevância o conceito de liderança distribuída, segundo Costa e Castanheira (2015). Para falar deste conceito, os autores recorrem a Harris (2004) que define liderança distribuída como “uma forma de liderança coletiva na qual os professores desenvolvem a sua sabedoria ao trabalhar em conjunto” (idem, p. 30). Citando outros autores, Costa e Castanheira sintetizam que “todos os membros da organização poderão, potencialmente, ser líderes, abrindo a possibilidade a uma liderança mais coletiva e democrática”, pelo que a propriedade que se destaca da liderança distribuída é a interdependência. Significa isto, ainda de acordo com o artigo que estamos a citar, que:

- Os líderes dependem de outros membros da organização para desempenhar as suas funções;
- A liderança distribuída implica coordenação, quer implícita, quer explícita em diversos domínios de atuação;
- O gestor é apenas um membro da organização a quem foi atribuído o estatuto de líder através de um contrato legal, embora a liderança em si não possa ser atribuída desta forma e dependa da vontade dos seguidores (idem, p. 30).

Na conclusão desta abordagem à liderança distribuída, os autores anotam que esta tem significativas implicações ao nível da liderança dado que “desafia a noção de que o gestor é o líder, bem como ao modo mais autocrático de dirigir as organizações, pelo reconhecimento da relatividade deste tipo de atuação e da sua desadequação em organizações, como as educativas, onde o envolvimento coletivo nas decisões é fundamental” (idem, p. 30).

Em síntese, a liderança distribuída pode ser concebida menos como um conjunto de atributos pessoais ou de estilo e mais como uma prática interpretada por pessoas em muitos níveis da organização (James; Mann; Creasy, 2007). Por isso, Caixeiro (2014, p. 205) advoga que “A liderança distribuída, ao gerar o incremento da capacidade da escola em resolver os seus problemas, pretende, também, promover um trabalho de equipa mais eficiente dado que conta com o empenho e compromisso de todos os agentes implicados no processo.”. Estamos, portanto, a falar de uma liderança mais numa perspetiva horizontal do que as anteriores abordagens de liderança mais centradas numa perspetiva vertical do seu exercício.

Liderança pedagógica

Na continuidade da compreensão dos conceitos de liderança que têm ganho eco nas últimas décadas, importa agora centrar a atenção na escola, seguindo a leitura feita por Costa e Castanheira (2015), porquanto é claro nas suas palavras que há “uma certa especificidade das organizações educativas, designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa (dirigida a crianças e jovens em desenvolvimento).” (p. 26). Para além deste pressuposto, Lima e Silva (2011) referem Barroso (2005) e Lima (2008), quando refletem que ao longo do tempo deixou de se estudar o tipo de liderança, para passar a centrar-se a atenção nos efeitos da liderança. Os mesmos autores salientam que quando a organização é mobilizada numa certa direção destinada a promover a aprendizagem dos alunos, podemos falar, frequentemente, de liderança pedagógica (Bolívar, 2009), ou de liderança instrutiva (*instructional leadership*), para utilizar a expressão mais comum encontrada na bibliografia internacional sobre a matéria (Lima, 2010).

Lima e Silva (2011) destacam Hopkins (2003, cit. por Bolívar, 2009), referindo que uma liderança pedagógica deve dirigir os seus esforços para três vertentes: a definição dos valores

e objetivos da educação em torno de um projeto comum; a gestão dos processos de ensino e aprendizagem; o estabelecimento de comunidades de aprendizagem profissional no interior da organização escolar. Os mesmos autores referem que a criação de uma cultura focada na aprendizagem dos alunos requer a promoção da cooperação e da coesão entre os professores e a compreensão e percepção, por parte destes últimos, dos objetivos que se pretende alcançar (Waters et al., 2003). Para Lima e Silva (2011), o acompanhamento e monitorização dos progressos dos alunos são fundamentais em todo este processo, pelo que a liderança centrada na aprendizagem se concentra, essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho.

Parece-nos importante ressaltar que a relação que o líder estabelece com aqueles com quem trabalha influencia na motivação e na qualidade do trabalho exercido. Concordamos assim com Almeida (2012), a eficácia de um grupo ou de uma organização depende da interação entre personalidade do líder e da relação estabelecida com seus liderados. É nesta linha que ganha relevo a visão de Costa (2014), quando lembra que cabe ao diretor repensar os processos da escola e a organização do grupo de professores, desenvolver e redesenhar rotinas, apostar na criação de estruturas que se adequem ao processo de flexibilização da escola para promover ações e estratégias, com vista a apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e assim melhorar o processo ensino-aprendizagem. Por seu lado, António Nóvoa, citado em Costa (2014), referencia o facto de que para que tal ocorra é necessário o desenvolvimento das seguintes ações: a) transformar as escolas tradicionais em modelos organizativos integrados; b) construir uma escola do conhecimento que não seja centrada somente na grade curricular, mas que busque o desenvolvimento de outros saberes; c) realizar a passagem de uma pedagogia linear para modelos complexos de aprendizagem em que sejam integradas as últimas descobertas científicas; d) adotar uma pedagogia de trabalho baseada em redes de aprendizagem, de cultura e ciência; e) evoluir a figura do professor agente de ensino à postura de alguém que possui um largo repertório profissional adequado a organização do trabalho dos alunos; f) proporcionar a interação dos professores a partir da valorização de equipas pedagógicas com vivências coletivas.

Conclui-se, portanto, que uma liderança centrada na aprendizagem (*learning-centred leadership*) está relacionada com o conjunto de atividades que se orientam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o que significa ir mais além de uma mera gestão

administrativa da escola (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou, e Kington, 2009; Leithwood et al., 2006).

Estas intenções assentam na ideia clara já apresentada por Alves e Cabral (2017), quando afirmaram que há hoje, na escola, a necessidade de instituir uma metamorfose, dado que a mera transmissão de saberes não é compatível com a nova forma de entender a escola e os desafios que a ela são colocados pelo mundo global em que está inserida, pelo que será agora essencial centrar a ação na pedagogia da produção. E é justamente aqui que está o grande desafio das lideranças e da forma de organização e gestão das escolas. Porquê? Uma das possíveis respostas encontramos-la em Palmeirão e Alves (2017): “porque obriga a rever a missão da escola e da docência. Obriga a uma *metamorfose* nos modos de pensar, planejar, agir e interagir.”

É, por conseguinte, completamente cabal, aquilo que Sergiovanny (cit. por Sanches, 1998), nos mostra sobre a nova visão da escola e da liderança escolar e a necessidade da sua democratização: “A teorização da escola-comunidade tem como ideia força a aproximação das pessoas em função de valores comuns, de significações, ideias, finalidades, motivações; fatores que desencadeiam o empenhamento coletivo dos atores para a melhoria da escola” (p. 10). Face ao exposto, estamos cientes de que a liderança tem assumido uma função de crescente relevância e passou a ser apontada, nos últimos normativos em Portugal (veja-se a título de exemplo o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho), como uma das soluções para fazer face à mudança dos sistemas educativos com o intuito de as transformar em organizações mais eficazes e de ampliar os seus níveis de desempenho e de qualidade: “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (art. 18.º).

Esta nova definição de diretor ganha tal relevo que podemos mesmo afirmar que a singularidade da organização escolar coloca, à partida, um desafio aos líderes educativos, na medida em que uma administração eficaz é indispensável para que o sucesso educativo seja alcançado na ótica dos alunos, professores, pais e ou encarregados, outros membros da comunidade educativa, autoridades escolares regionais e centrais. Tais competências levam a que façamos alusão, de novo, ao Decreto-Lei acima referenciado, o qual aponta a esse propósito algo que não se pode descurar: “A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas funcionam sob o princípio da

responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.” (ponto 3, art.º 3). Contudo, dada a singularidade da organização escolar, os líderes escolares dependem largamente da liderança enquanto veículo essencial para influenciar o corpo docente e os restantes atores organizacionais. Nesta senda, estamos conscientes de que a liderança escolar surge intimamente ligada a conceitos como qualidade, eficácia e eficiência, pois tem sempre os “olhares” internos e externos a procederem a uma avaliação constante do trabalho e da resposta que a escola lhes dá. Lemos, por isso, Nóvoa (1992)

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho (p.26).

Das leituras realizadas, percebemos então que desde os anos 80 do séc. XX, foram muitas as visões traçadas em relação ao melhor perfil de liderança face aos novos desafios que iam sendo lançados. Durante algum tempo ganhou terreno a liderança instrutiva, com resultados bastante relevantes no seio de muitas organizações escolares, porém, não foi satisfatória porque acabou por ser considerada insuficiente na medida em que se baseava apenas nas características das escolas que funcionavam bem e não nas que necessitavam de melhorar. Por outro lado, pressupunha, também, um planeamento implicitamente hierárquico, dependente da autoridade firme do líder sobre os liderados. Com efeito, este modelo aposta numa liderança assente na estabilidade excluindo a mudança.

Desta forma, os líderes escolares do século XXI deverão ter uma visão clara para a sua organização e agir de modo a partilhá-la com os restantes membros, impelindo-os ao compromisso. A forma como o líder guia, orienta, comunica, motiva e imprime a sua visão constituem fatores determinantes no empenho dos membros da organização escolar e no sucesso organizacional. As organizações escolares exigem, agora, dos líderes que saibam manobrar a mudança, que definam o caminho a seguir, que comprometam os seguidores ao partilhar a sua visão e os animem a ultrapassar obstáculos.

Terminamos esta leitura com Torres e Palhares (2009, p.77) que afirmam que percecionada politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas da indisciplina, do

abandono e do insucesso escolares, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas. E esta visão da liderança é tão mais interessante quanto, como mostra Lima (1992), a escola se apresenta como “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (p. 41).

Estilos de liderança

Aliado a todos estes conceitos de liderança, aparecem vários autores que salientam estilos de liderança.

Segundo Sanches (2015, p. 1595), “Quem exercer posições de liderança terá de ser proficiente num conjunto diversificado de estratégias que lhe permitirão ser eficaz em situações que exigem inovação transformadora”. Esta linha de pensamento da autora decorre da consciência de que as escolas, “enquanto instituições culturais e educativas, têm de ser pioneiras da inovação” (idem). Acrescentam também Torres e Palhares (2009) que no início deste século as escolas encontram-se vergadas pelo “peso de uma dupla responsabilidade social” e, por conseguinte, “será necessário assumir-se a reorganização das instituições educativas à luz das necessidades de uma sociedade cada vez mais global e competitiva” (p. 79).

Neste quadro de transformações é necessário não esquecer, por exemplo, as palavras de Whitaker (2000, cit. por Caixeiro, 2014) ao mencionar que “a liderança, mais do que a gestão, precisa de ser encarada como o foco crucial para o desenvolvimento e crescimento institucionais nos próximos anos” (p. 192).

Para que se possa exercer esta liderança, é preciso não esquecer a função de líder, a qual assume hoje enorme relevância, sabendo, contudo, que cada líder tem o seu próprio estilo e no seio da organização escolar são os estilos de liderança que podem funcionar como fatores de desenvolvimento organizacional e ser impulsionadores de um processo de mudança e inovação no interior da organização, donde resulta a necessidade de considerar esses estilos, quando se perspetiva a gestão de uma organização escolar. Esta ideia faz todo o sentido, porquanto o líder é um ser humano dotado de características próprias e envergando um manto cultural e valorativo que terá repercussões na sua atuação. Esta mesma ideia é apresentada por

Rego e Cunha (2004, cit. por Tiago e Costa, 2008), que ao defenderem a “liderança transformacional”, insistem na questão dos “valores e da ética na liderança”:

Subjacente ao modelo está a noção de que a avaliação ética da liderança não pode bastar-se com a análise das suas consequências – é necessário escrutinar o carácter moral do líder, a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respetiva articulação, e a moralidade dos processos de escolha e ação que líderes e seguidores abraçam e prosseguem. No limite, dois líderes podem adotar idênticos comportamentos transformacionais e suscitar até idênticas consequências – mas são os valores subjacentes que permitem descortinar que um é autêntico e o outro é pseudo (p. 566).

Assim, dentre as diferentes capacidades e características dos líderes, à luz de Silva (2008, p. 121), “Se há qualidade que um líder tem de possuir é a capacidade para perscrutar o futuro e definir um rumo para lá chegar alcançando os objetivos que se propõe, é o que se chama visão.” Ainda de acordo com este autor a visão é o sonho e a missão o propósito de realizar uma parte importante desse sonho, com os recursos disponíveis. Acrescenta que “Um líder sem uma visão clara do que quer no futuro (visão) e do que quer no presente (missão), jamais poderá ser um bom líder, provavelmente, nem sequer considerado um líder.” (idem, p. 125).

Assim, sistematiza Marques (2019), na linha de pensamento de Ghilardi e Spallarossa, (1991), “a um líder eficaz deverá corresponder um conjunto de capacidades que lhe são exigidas: i) *comportamento do líder*; ii) *capacidade de comunicação*; iii) *capacidade organizativa*; iv) *capacidade de autoavaliação*” (pp. 42-43 – sublinhado no original) Goleman *et al* (2003), vem falar do papel emocional do líder por considerá-lo o mais importante ato da liderança e falam mesmo do termo “ressonância” para se referirem aos líderes que conseguem o melhor das pessoas com a sua forma de atuação. Caixeiro (2014) regista a este propósito que “Criar ressonância, estar em sintonia com os sentimentos dos colaboradores, trilhar um percurso emocionalmente positivo, reger-se por valores e estimular os valores e o valor dos que o circundam é a função primal de todos os líderes” (p. 213). É, por conseguinte, relevante destacar ainda a metáfora utilizada por Goleman, nesta linha de reflexão. Diz ele que “nenhum líder é uma ilha” (2003), pelo que, acrescenta, “a tarefa de um líder é fazer com que o trabalho seja realizado por outras pessoas” e assim, considera Goleman *et al* (2013) que os melhores líderes agem de acordo com um ou mais estilos diferentes de liderança e reorientam-se consoante as circunstâncias (idem). É nessa linha que

traçam seis estilos de liderança. Os primeiros quatro estilos, que se apresentam no quadro que se segue, gerem um tipo de liderança que leva a melhorias de desempenho. Os dois finais, em determinadas circunstâncias podem ser úteis, contudo, devem ser usados com cuidado, para não provocar a “dissonância” de que falam estes autores, dado que podem encaminhar as emoções numa direção negativa e assim evitar que as pessoas se envolvam (idem).

Quadro 5 – Os Estilos de Liderança segundo Goleman et al.

Estilo Visionário	Características e modo de atuação	Gera ressonância porque canaliza os seus subordinados para visões e sonhos partilhados, demonstrando às pessoas comuns como podem fazer o trabalho de pessoas excepcionais. A empatia é a competência da inteligência emocional mais importante neste estilo: a capacidade para captar os sentimentos em seu redor é fundamental para que o líder seja capaz de exprimir visões que sejam efetivamente inspiradoras.
	Situações apropriadas	Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão e quando é necessária uma orientação clara.
	Clima de trabalho	Muito fortemente positivo
	O estilo numa frase	“Vem comigo.”
Estilo Conselheiro	Características e modo de atuação	Transmite a ideia de que está genuinamente interessado nas pessoas que dirige, em vez de as considerar como meros instrumentos de trabalho. Centra as suas atividades no desenvolvimento pessoal dos seus colaboradores e menos nos resultados imediatos. Estes líderes reservam tempo para conversas pessoais e criam relações continuadas: os liderados ouvem os comentários do líder, entendendo-os como favoráveis às suas próprias aspirações e não como mera expressão dos interesses do líder. Os efeitos positivos do estilo conselheiro provêm, em grande parte, da empatia e da relação que o líder estabelece com os liderados.
	Situações apropriadas	Ajudar alguém a ser mais eficiente, melhorando as

		suas capacidades a longo prazo.
	Clima de trabalho	Muito positivo
	O estilo numa frase	“Experimenta assim.”
Estilo Relacional	Características e modo de atuação	O traço distintivo do líder relacional é a partilha de emoções: dá valor às pessoas e aos sentimentos, colocando menos ênfase nas tarefas e nos objetivos e mais nas necessidades emocionais dos liderados. Assim, esforça-se por manter as pessoas felizes e por criar harmonia.
	Situações apropriadas	Resolver conflitos num grupo. Dar motivação em períodos difíceis. Melhorar o relacionamento entre as pessoas.
	Clima de trabalho	Positivo.
	O estilo numa frase	“As pessoas vêm em primeiro.”
Estilo Democrático	Características e modo de atuação	Recorre aos contactos de pessoa a pessoa e a reuniões onde escuta as preocupações dos liderados para lhes levantar o moral. Assim, transmite o sentimento de que deseja realmente conhecer as ideias e preocupações dos liderados e de que têm disponibilidade para o fazer. Estes são verdadeiros colaboradores, trabalhando com espírito de equipa e não como chefes que dão ordens a partir do topo.
	Situações apropriadas	Conseguir adesão ou consenso. Obter contributo dos colaboradores.
	Clima de trabalho	Positivo.
	O estilo numa frase	“O que pensas?”
Estilo Pressionador	Características e modo de atuação	Dá o exemplo e apresenta elevados níveis de desempenho. Vive obcecadamente a ideia de fazer as coisas melhor e mais depressa, e quer que os outros façam o mesmo. A falha mais patente neste estilo é a ausência de autogestão das emoções, que se manifesta sob a forma de controlo ao pormenor.
	Situações apropriadas	Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade.

	Clima de trabalho	Muito negativo se mal-executado.
	O estilo numa frase	“Faz como eu faço, agora.”
Estilo Dirigista	Características e modo de atuação	Exige obediência imediata às suas ordens, não se dando ao incômodo de explicar as razões. Se os subordinados não obedecerem, estes líderes recorrem às ameaças. Assim, desgastam a boa disposição das pessoas, retiram-lhes o orgulho e a satisfação no trabalho. Este estilo de liderança intimidante prejudica a qualidade geral do clima emocional, pelo que as pessoas acabam por não se sentir empenhadas no trabalho, sentindo-se mesmo afastadas e desinteressadas.
	Situações apropriadas	Em situações de crise. Para desencadear uma reviravolta na situação com colaboradores difíceis.
	Clima de trabalho	Muito negativo se mal utilizado.
	O estilo numa frase	“Faz o que te digo.”

(Adaptado de Goleman et al, 2003 e Goleman, 2000, cit. por Marques, 2019)

A utilização destes estilos de liderança é comparada por Goleman (2003) a um jogo de golfe onde em cada jogada é escolhido um tipo de taco, de acordo com o andamento do jogo. Durante o jogo, o golfista profissional pega e escolhe os tacos baseado no andamento do jogo. Algumas vezes ele tem que ponderar sobre a seleção do taco, outras vezes ele fá-lo automaticamente. O profissional percebe o desafio à frente, rapidamente tira a ferramenta correta e elegantemente a coloca para funcionar. É assim, também, que operam os líderes de alto impacto.

Neste campo dos estilos de liderança, também Sergiovanni (1984) traça cinco estilos de liderança, ao falar da liderança escolar. Marques (2019) regista que de acordo com Sergiovanni, “para que a liderança funcione, os líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (p. 46). Na construção do quadro que se segue (Quadro 6), há que ter em consideração que Sergiovanni (2004) defende que existem quatro pilares da liderança: líderes, seguidores, ideias, ação. Estes quatro fatores são necessários para a eficácia da liderança, a ação acontece quando líder e seguidores estão unidos pelo empenho e ideias comuns.

Quadro 6 - Estilos de liderança (Sergiovanni, 1984)

Líder técnico	O líder técnico é aquele que planifica, organiza, faz a distribuição horária, ou seja, é muito técnico e administrativo.
Líder humano	O líder humano dedica-se, especialmente, a apoiar e a animar as pessoas que lidera. Promove a iniciativa e tenta manter um ambiente amistoso utilizando para isso uma tomada de decisões participativa.
Líder educativo	O líder educativo caracteriza-se por estar muito mais relacionado com aspetos educativos. Preocupa-se com a formação dos professores e com o desenvolvimento do currículo e orienta os professores.
Líder simbólico	O líder simbólico assume o papel de chefe e preocupa-se por selecionar comportamentos, definir metas e objetivos destacando o que é, realmente, mais importante.
Líder cultural	O líder cultural é caracterizado por definir, fortalecer e articular os valores, as crenças e as culturas que dão à escola uma identidade única.

(Sergiovanni,1984, cit. por Bento e Ribeiro, 2013)

Falamos ainda dos estilos de liderança apresentados por Leithwood (1990) por ser um dos investigadores que, de acordo com Caixeiro (2014, p. 200), melhor adequou a liderança transformacional à realidade escolar. Ainda parafraseando Caixeiro em relação àquilo que Leithwood defendeu lemos que “Perante as mudanças estruturais e organizativas que atingiram a escola, o momento atual exige do líder estratégias de compromisso e envolvimento. Esta liderança deverá ser coerente com o desenvolvimento e aprendizagem da própria organização (visão partilhada, culturas colaborativas, distribuição das funções de liderança, profissionalização dos professores) e centra-se no compromisso e nas capacidades dos atores organizacionais.” (idem, p. 200).

Assim, ainda na linha de pensamento de Leithwood, a liderança transformacional, aplicada à liderança, baseia-se em três pressupostos, que Caixeiro elenca: “i) na labilidade do líder para

fomentar o trabalho colegial; ii) estímulo do desenvolvimento profissional; iii) ajudar os professores a encontrar soluções de modo mais eficiente.” (p. 200).

O Quadro 7 dá conta exatamente dos quatro estilos de liderança de Leithwood.

Quadro 7 - Estilos de liderança (Leithwood, 1990)

Estilo de liderança A	Coloca a ênfase nas relações interpessoais estabelecendo um clima de cooperação dentro da escola promovendo uma relação eficaz e de colaboração com diversos grupos.
Estilo de liderança B	Caracteriza-se por o foco da atenção estar nos resultados dos alunos e no seu bem-estar.
Estilo de liderança C	Está centrado nos programas. Os líderes mostram a sua preocupação pela eficácia dos programas.
Estilo de liderança D	Coloca a sua atenção nos processos administrativos.

(Leithwood, 1990, in Murillo, 2006, cit. por Bento e Ribeiro, 2013)

Terminamos este ponto da nossa revisão da literatura sobre os estilos de liderança com a ideia clara de que não há um estilo único de liderança e que todos têm aspetos que, em conjunto, podem concorrer para a inovação que se pretende no terreno das organizações escolares. Costa e Castanheira (2009) usando da ideia de Nóvoa (1992), concluem mesmo que “o quadro político da progressiva autonomia e responsabilização dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade.” (p. 35)

Por outro lado, e do ponto de vista de Sanches (2005),

as teorizações mais inovadoras de liderança representam algum progresso em relação às perspetivas funcionalistas, na medida em que colocam o acento tónico no poder de transformação dos atores, na fundação axiológica da organização e do projeto educativo

da escola, nas qualidades morais do líder e na própria eticidade do ofício da governação (p. 1586-1588).

Em nosso entender, e considerando a revisão da literatura, começa-se a ver no terreno de ação que há já muito boas práticas no domínio das lideranças distribuída e transformacional, assentes na construção de projetos educativos que, segundo Barroso (1992), inspirados nos projetos das empresas os quais representaram uma “modificação profunda dos hábitos, costumes e práticas de gestão” (p. 22), conduziram a um movimento em vários países que perceberam a relevância do projeto de escola (designação assumida por Barroso no estudo referenciado) “por precisar melhor que se trata de um projeto global que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções, à semelhança do que se passa com o projeto de empresa. (p. 23)

1.3. Liderança em contextos de inovação

“In the fixed mindset, everything is about the outcome. If you fail—or if you’re not the best—it’s all been wasted. The growth mindset allows people to value what they’re doing *regardless of the outcome*. They’re tackling problems, charting new courses, working on important issues. Maybe they haven’t found the cure for cancer, but the search was deeply meaningful.”

Carol S. Dweck

Liderar em contexto de mudança e inovação é um processo complexo que exige determinação e “*growth mindset*” (Dweck, 2006, p.7). Requer da parte do líder uma rutura com as rotinas enraizadas e a consciência de que se trata de um processo político, “na medida em que [o líder] se confronta [...] com atitudes de resistência à mudança, com o formalismo das regras e das estruturas em funcionamento, com a questão dos recursos existentes e dos que são necessários para que a liderança inovadora tenha sustentabilidade.” (Sanchez, 2009, p.102).

Estamos a iniciar aqui uma nova visão de líder e de liderança que será certamente o caminho que se quer hoje para as escolas preocupadas com os desafios e mudanças do futuro. Sabemos que são muitas as visões que a literatura nos oferece sobre esta matéria, mas estamos em crer que este será um caminho salutar para se operar a mudança que tanto se quer no seio da escola. Silva (2010) afirma, de forma muito clara, que a “liderança é a ação que assegura a

condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimenta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos.”

Obviamente, esta nova visão de organizar a escola acarreta riscos, dado que a ideia de inovação nem sempre é aceite de forma linear e consensual. Contudo, optamos por destacar aqui a definição dada por alguns autores sobre esta matéria. Akpan (2016) diz que 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 novas 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.

Bolívar (2012) também fala deste conceito e afirma que “A inovação, sendo um elemento imprescindível no sistema, não é suficiente para assegurar a melhoria. (...) Ao nível da escola, importam aquelas inovações que «acrescentam valor» aos processos que estão na base da melhoria dos resultados (aprendizagem dos alunos, satisfação dos professores e da comunidade” (p. 11-12). Acrescenta ainda o autor que “o núcleo da mudança educativa situa-se, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino” (idem, p. 18). É por isso que para Bolívar (2003, p. 263), “[...] a liderança exercida de forma transformadora pode contribuir para a mudança da cultura escolar”.

Já Fullan (2002) considera que o propósito final da educação deverá criar “uma sociedade que aprende, logo, um mundo que aprende” (p.153). Num outro texto de 2007, o mesmo autor constata que “The urgent reasons for reform are now familiar. The global society is increasingly complex, requiring educated citizens who can learn continuously, and who can work with diversity, locally and internationally” (p.7).

Assim, e segundo António Nóvoa (1992, p. 17), os processos de mudança e de inovação educacional devem ter em conta a “compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”. Ao longo dos anos, a inovação educacional definiu-se pela implementação de reformas estruturais do sistema educativo (a que Nóvoa chama de *nível macro*) ou no desenvolvimento e aplicação de novas práticas pedagógicas na

sala de aula (a *nível micro*). No entanto, o autor supracitado considera que, atualmente, é bem evidente que “é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implantar-se e desenvolver-se” (1992, p. 40), motivando e envolvendo os próprios professores nas dinâmicas de mudança, partilhando saberes, experiências, dando lugar a uma criatividade partilhada. Podemos salientar os nomes de Deal e Kennedy (1988) e de Peters e Waterman (1987), revisitados por Costa e Castanheira (2015) que apontam como explicação central para o sucesso das empresas analisadas a existência de “culturas fortes e de valores partilhados entre os seus membros”.

Percebe-se, portanto, que mudança e inovação andam frequentemente de mãos dadas. Messina (2001, cit. por Nogaro e Battestin, 2016), considera que “desde os anos setenta, a mudança na educação é concebida como parte de um processo social de mudança acelerada”. Esta mudança social é bem evidente nas últimas décadas, até porque ela surge muito frequentemente associada à ideia de modernização que a sociedade exige em todos os quadrantes sociais. Porém, no entendimento de Cardoso (2007), ainda citado pelos mesmos autores, a inovação não se trata de uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional. Sintetizam Nogaro e Battestin que “a inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa.” (p. 361). Neste encaixe, Carbonell (2002, cit. por Nogaro e Battestin) entende a inovação educativa, em determinados contextos, associada à renovação pedagógica, até porque o autor clarifica que inovação é um conjunto de

[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p.19).

Ora, como encarar a inovação na educação é a questão que se impõe. No artigo que temos vindo a citar, os autores referem a conceção de Carvalho (2015), a qual assenta no princípio de que inovar é dar uma “nova utilidade a instrumentos, ferramentas e objetos. Utilizar o conhecido para criar o desconhecido.” (p.722) Daí que, para Carvalho, há inovação sempre que há necessidade de mudar.

Rever, estudar e buscar outras possibilidades de ação para as mesmas dificuldades, até então insolúveis e aparentemente impossíveis de serem resolvidas. A identificação do processo de mudança é o primeiro passo para a inovação em qualquer área de conhecimento e segmento da realidade, em qualquer grupo de pessoas ou organização (Carvalho, 2015, p.722).

Está-se no caminho da inovação escolar que Carvalho (2015) considera ser importante e para que tal aconteça é preciso olhar para o contexto, mas também para os atores diários no seio da escola, sejam eles professores (com as suas práticas, metodologias, valores e perspectivas didáticas), sejam os alunos que estão no centro das decisões que se impõem diariamente a quem trabalha neste terreno. É curiosa a visão de Nóvoa (1998) a este propósito, já que este autor considera que inovar implica mudar o comportamento das pessoas.

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador.

Assim, esta linha de pensamento é reforçada também pela visão apresentada por Cardoso (1992), segundo o qual a inovação supõe uma rutura com a situação atual trazendo uma mudança com “um carácter intencional, mudança deliberada e conscientemente assumida” (...) inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente novo” em que há modificação na estrutura, isto é, há modificação naquilo que é o essencial.

É, por isso, necessário repensar a escola para que esta possa dar respostas concretas às expectativas das famílias, às necessidades do contexto social e às demandas do mundo do trabalho. Na verdade, são estas as exigências que se colocam à escola num momento em que o paradigma tradicional já não cumpre as exigências que todos os dias a sociedade impõe. Graciela Messina (2001) vai mais longe e sintetiza dizendo que se fala hoje de sociedades em processo acelerado de mudança e, como tal, estas necessitam de “sistemas educacionais que lhes sejam compatíveis”. Por conseguinte, e na visão de Tonucci (2015), a escola terá também de fazer uma revolução interna para se tornar numa escola de todos os alunos e para cada um deles. O autor salienta que “A escola deveria assumir como seu principal objetivo o de ajudar cada um de seus discípulos a descobrir qual é seu campo de excelência e a trabalhar para lhe

dar valor. Sobre essa excelência poderá construir seu futuro, seu trabalho, sua felicidade” (Tonucci, 2015). Esta inovação estará sempre associada à ideia de mudança que será centrada, no interior das escolas, ao nível da cultura de escola (Messina, 2001). De acordo com a autora, “o tema da mudança dos sistemas educacionais recai na mudança na escola e na criação de condições para alcançar «escolas eficazes»”. Decorrente desta linha de pensamento, acrescenta a autora a ideia de que essa mudança imposta, tal como a inovação, não pode ser imposta porque, quando imposta, “produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando.”

Nogarro e Battestin (2016) expõem que uma “escola inovadora deve carregar consigo a perspectiva de vanguarda, pensar-se no presente antevendo ou prospetando possibilidades.” Os mesmos autores salientam Sacristán (2015), alertando para o facto de que “o futuro como lugar ou espaço do tempo não existe no presente, mas é no presente que somos chamados a intervir para condicioná-lo. Não se trata de um tempo vivido, pois seria passado.” Nogarro e Battestin inspirados por Sacristán (2015) explicitam que “inovar tem estreita vinculação com pensar no devir, no vir-a-ser, no que ainda não é, mas possui potencialidade para tornar-se.”

Neste seguimento, os mesmos autores destacam algumas características que estariam presentes em escolas ou práticas pedagógicas inovadoras, que, em larga escala, se traduziriam numa “educação inovadora”. O quadro que se segue é reflexo dessa linha de leitura, considerando ao mesmo tempo as lógicas de ação que terão de ser equacionadas, quando o objetivo passa por uma escola inovadora, cuja liderança deverá assentar também na inovação e na mudança. Opta-se aqui pela designação “lógicas de ação” tal como é definido por Sarmiento (2000): “As lógicas de ação são os conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentária e dispersa.”

Quadro 5 – Educação Inovadora – Características e Lógicas de ação

Características que estariam presentes em	Lógicas de ação
--	------------------------

escolas ou práticas pedagógicas inovadoras	
Forma para além do espaço da fábrica	O modelo que temos hoje (turmas, disciplinas segmentadas, horários rígidos), não prepara para o processo de trabalho. A inovação tem que ser pensada em função dos possíveis postos de trabalho no futuro, logo a escola deve apresentar outro tipo de organização.
Trabalha com outra forma de organização	Inclui tecnologias de informação e comunicação com sentido e propósito. Como referem os autores, salientando que as ferramentas digitais podem reconfigurar “[...] as relações e as ações humanas, tanto individuais quanto coletivas e institucionais” (Echeverría, 2015).
Possui energia criativa para enfrentar a complexidade	Através de processos mais participativos e estratégias de inovação, a escola transforma-se numa escola aprendente para que eventualmente possa acompanhar o ritmo acelerado de mudança nas sociedades.
Tem capacidade de inovar	Cria-se uma cultura de escola em que se encorajam os docentes a correr riscos e onde o erro é visto como forma de aprendizagem.
É plena quando todos os professores forem atores	<p>Não há mudança verdadeira sem a participação dos professores, destacam os autores, inspirados por Messina (2001).</p> <p>Igualmente se propõem três ações centrais em relação aos educadores: a) que expressem e escutem sua voz interior; b) que realizem a reflexão na ação (na, sobre e para a ação) e c) que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos. Isso implica combinar o tempo de trabalho em grupo com o tempo de trabalho individual, mantendo a coragem com o compromisso de reflexão.</p>
Está propensa à mudança de método	“A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre o

	ambiente ou meio social” (Cunha, 2008), ora falar de inovação é falar de “ruptura”.
O conhecimento da neurociência para ensinar e fazer aprender melhor	Os dados de pesquisa na área da neurociência são usados pelos educadores para potencializar o trabalho desenvolvido pelos alunos. “Este talvez seja um dos ganhos mais significativos em termos de subsídios para que se possa estabelecer a diferença entre uma escola que só ensine para uma escola que também faça com que os estudantes aprendam (Nogarro e Battestin, 2016).
Prepara a mente aberta e ética para viver na sociedade pluralista	É preciso dialogar com as novas configurações de família, casamentos, opções sexuais respeitando o ser humano e reconhecendo sua dignidade e seu valor. Ensinar para a ética e a diversidade, convívio global e defesa da biodiversidade como condição de sustentabilidade da humanidade sobre a terra. Disciplinar-se para enfrentar o consumismo e não pôr em risco a vida humana sobre o planeta. Estimular a sensibilização ecológica planetária (Nogarro e Battestin, 2016).
Educa para a autonomia e a responsabilidade	Gestão mais horizontal e descentralizada em que a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar (Messina, 2001, referido por Nogarro e Battestin, 2016). É uma escola em que os docentes trabalham em cooperação, capaz de resolver problemas, aberta a comunidades e capaz de discutir os problemas. Os conflitos são vistos como um processo natural decorrente dos processos de inovação.
Ancora a sua ação e atua com base na planificação	Planificar é refletir, por isso é necessário pensar no que fazer, como fazer e porque se faz. Refletir deve ser um ato cíclico que ajuda na adoção de estratégias e na tomada de decisões.
Reconhece e valoriza as emoções	É necessário criar um equilíbrio entre a razão e as emoções. As recentes pesquisas salientam a necessidade de serem

	consideradas as emoções. Mora (2012) atesta que as emoções despertam e mantêm tanto a curiosidade quanto a atenção, assim como o interesse pela descoberta de tudo o que é novo, desde um alimento ou um inimigo até as aprendizagens em sala de aula. As emoções, em última análise, são a base na qual se assentam todos os processos de aprendizagem e memória.
--	--

(Adaptado de Battestin & Nogaro, 2016)

O quadro aqui apresentado, baseado em Battestin e Nogaro (2016), é claro na medida em que sintetiza as características presentes em escolas ou práticas inovadoras, começando pela noção de que a escola forma para além do “espaço de fábrica” o que sugere que o tipo de organização da escola (turmas, horários rígidos, disciplinas segmentadas) deve ser repensada em função das exigências do mundo atual. Uma outra característica está ligada à forma de trabalhar em que as tecnologias de informação e comunicação podem reconfigurar as relações humanas, tanto individuais como coletivas. Os mesmos autores salientam a criatividade, a capacidade para inovar, o envolvimento dos professores e a receptividade para a mudança como marcas distintivas para escolas inovadoras, sem deixar de apontar características que podem potenciar o trabalho desenvolvido pelos educadores, nomeadamente o conhecimento da neurociência (melhorando o processo de ensino-aprendizagem), o respeito por questões éticas e a mente aberta para a sociedade pluralista dos dias de hoje (novas configurações de família, opções sexuais, biodiversidade, consumismo), educando para a autonomia e responsabilidade em que os conflitos e erros são considerados como um processo natural decorrente dos processos de inovação. As escolas ou práticas inovadoras assentam ainda a sua ação na planificação e reflexão e estão atentas ao indivíduo com incidência nas suas emoções, considerando que são a base para todos os processos de aprendizagem e memória.

Esta forma de mostrar como a inovação pode acontecer ganha todo o sentido na atualidade, porquanto os estudos efetuados nas últimas décadas mostram como a escola deve caminhar com vista à inovação e à mudança necessárias. Aliás, num artigo de 2015, Costa e Castanheira fazem uma análise da evolução que o conceito de líder sofreu ao longo do séc. XX e ao olhar para os anos de 1980 alertam para a relevância que a cultura organizacional ganha no contexto das lideranças:

A questão da liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das conceções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência (Costa, 2003, p.133).

Contudo, esta perspetiva acaba por ser destronada com a nova visão construída a partir daquilo que alguns autores apelidam de era da *pós-modernidade* e que Costa e Castanheiro (2015) esquematizam quando falam das organizações. Neste artigo, os autores registam que as organizações são hoje encaradas

[...] como organizações flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída.

Há, portanto, uma mudança de paradigma associado à forma de gestão das organizações em geral e que se reflete, necessariamente, também ao nível da conceção das lideranças.

Todos estes reveses na conceção de organização e de liderança aplicam-se às áreas da vida social, mas elas têm, inevitavelmente, eco ao nível das organizações educativas, de onde se realçam as escolas. E isto acontece ainda com mais acuidade ao nível das organizações educativas, porquanto a sua missão é singular, tal como acrescentam os autores que estamos a referenciar: “missão essencialmente pedagógica e educativa dirigida a crianças e jovens em desenvolvimento.” E, portanto, a esta especificidade corresponderá também uma outra forma de liderança que os autores classificam como “liderança educativa e pedagógica”. Ou seja, não só a vertente pedagógica é o centro de toda a ação da escola, como ao nível da liderança deverá ser concebida como objeto de ação pedagógica (Costa e Castanheiro, 2015). Todas estas mudanças conceituais decorrem da ideia de que a escola é uma organização pedagógica complexa. Os autores referenciados citam González (2003) para mostrarem a complexidade da organização educativa:

uma escola é uma organização complexa, composta por pessoas e pelas suas interações, na qual se leva a cabo uma tarefa plena de valores e ética que não pode ser realizada de modo mecânico dado que são as interações e os processos de negociação social das pessoas que fazem a escola.

É curioso notar que para este tipo de complexidade, os autores que temos vindo a citar falam do conceito de lideranças no plural, dada a dispersão das lideranças, que atualmente são consideradas pela literatura que se produz sobre a temática e que assenta no facto de haver um grau significativo de ambiguidades nos cargos de liderança destas organizações. E decorrente desta ideia falam do “líder *poliédrico*”, “aquele que se adapta a uma realidade organizacional em permanente mudança e que responde aos constantes desafios e ambiguidades de forma adaptativa” (2015). Donde ressalta que “líder passa a não ser a figura de proa da organização, mas a figura de base que se adapta e molda às circunstâncias, dispersando o seu poder para que a organização sobreviva dentro de um sistema complexo e em permanente mudança.”

Assim sendo, liderança transformacional e inovação cruzam-se aqui dado que há necessariamente uma necessidade intrínseca de mudar a forma de liderar a organização educativa. Costa e Castanheiro sintetizam que

a liderança transformacional surge conotada com os processos de inovação e mudança organizacional, caracterizando-se por ter uma forte componente pessoal na medida em que o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.

Outros autores acrescentam também que o líder deve possuir capacidades estratégicas para gerir mudanças significativas (Stego, Gielen, Glatter & Hord, 1987), as quais, na sua opinião, possuem fortes componentes culturais, mormente, dar relevância ao modo como as melhorias são implementadas e apropriadas na escola e não apenas à forma como são introduzidas; procurar desenvolver uma estratégia educacional coletiva para a escola (refletida no Projeto Educativo), através do envolvimento e da participação dos atores, internos e externos. Daí que, do ponto de vista de Machado (2017), a dimensão do sucesso da inovação dependa da “aprendizagem grupal” realizada pelos professores, dado que são eles que dão corpo à inovação e são os verdadeiros protagonistas do processo de mudança, e da “capacidade das suas lideranças para, utilizando a cultura organizacional e as distintas subculturas

profissionais, serem organizadores do sentido partilhado de um percurso sem barreiras e mobilizarem uma ação congruente com a missão e visão que a própria inovação pretende instituir” (p. 34).

Em suma, terminamos com Nogaro e Battestin, por, entre outros aspetos, mostrarem que é preciso mudar mentalidades, práticas, fundamentos teórico-pedagógicos, formas de pensar e conduzir os processos pedagógicos, para que as escolas respondam verdadeiramente aos desafios do quotidiano e assim se tornem inovadores e propensas à mudança. Paulo Freire dizia: “Estou convencido de que a primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança que se anuncia é estar aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida” (2000).

1.4. Autonomia e flexibilidade curricular

Enquadramento normativo e contextual

Se recorrermos à etimologia da palavra autonomia, no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa online, lê-se: autonomia vem do grego *autonomía*, liberdade para usar leis próprias, independência e flexibilidade, remetendo para algo flexível que se dobra ou verga facilmente sem se quebrar; que se acomoda. Inferimos, portanto, que autonomia é um vocábulo que tem implícitas ideias como liberdade, independência e flexibilidade, o que nos permite, numa primeira abordagem, concluir que o sujeito que é autónomo tem um campo de ação alargado, o qual, no âmbito da presente dissertação, é vastíssimo, dado estarmos a falar do “território” educativo que tem na sua base uma explicitação muito interessante no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril:

As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas.

Ora, este normativo vem clarificar o território de “areias movediças” que desde os anos 80 do século passado, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), se via no

centro das atenções das agendas governamentais que se sucediam legislatura após legislatura, ao que se juntavam inúmeras reformas políticas com impactos muito diferentes na vida das escolas. Tal facto ocorre, porque os normativos relacionados com a autonomia de escola pouco eco tinham nas mesmas e no terreno não eram sentidas mudanças. Barroso (2004) salienta mesmo que “a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se, muitas vezes, uma "mistificação" legal, mais para "legitimar" os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para "libertar" as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.”

No mesmo artigo, Barroso procede a uma resenha histórica exaustiva, sob o ponto de vista político, sobre os diversos momentos pelos quais passou a questão da autonomia de escola:

(...) uma análise retrospectiva de três momentos em que, de um ponto de vista político, a "retórica" sobre a autonomia das escolas assume, em Portugal, um claro protagonismo, numa estratégia mais ampla de reforma da organização escolar, tendo em vista, segundo os seus proponentes, melhorar o funcionamento da sua gestão e aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados.

Contudo, no nosso estudo, centrar-nos-emos em acontecimentos relativamente mais recentes, concordando que as alterações que se seguiram foram feitas com o intuito de melhorar a organização da escola e, assim, melhorar as aprendizagens e reduzir o abandono escolar. Este mesmo princípio está plasmado neste normativo de 2008, quando, no Art.º 4.º, dedicado aos princípios orientadores e objetivos, se lê que

A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de:

- a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular;
- b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Conclui-se, daqui, que há, subjacente ao conceito de autonomia de escola, a ideia fundamental de que a escola presta um serviço público e, como tal, no seu interior todos, sem exceção, têm lugar. Por conseguinte, não só muda a missão da escola como mudam, igualmente, os objetivos da educação e com eles mudam, também, os desafios que são colocados à escola. Porquê? Rodrigues (2012, p.172) afirma que

Uma das principais alterações é que, hoje, as escolas, os professores e os sistemas educativos são considerados tanto melhores quanto menor for o insucesso escolar e quanto melhores forem os resultados escolares obtidos pelos alunos.

Retomamos, por isso, a ideia de que muito se tem falado de autonomia de escola e o que isto tem representado no dia a dia da sua vida e dos seus atores. Mas dada a nossa experiência profissional, é nosso fito concentrarmo-nos na figura do diretor já que é a ele que compete coordenar todas as variantes desta complexa equação que é fomentar escolas capazes de criar e mobilizar energias dos seus atores para fazerem face às necessidades do século XXI, onde todos aprendem. E esta premissa é tão mais relevante quanto, no preâmbulo do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, o Governo assume como prioridade “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por esta via, a igualdade de oportunidades.” Logo, voltamos a parafrasear Rodrigues (2010), porque a autora sintetiza muito bem esta ideia de que as escolas têm que saber lidar com a diversidade e o principal problema está associado à sua integração, porque todos estão agora no interior da escola e é nesta diversidade que reside a principal dificuldade em garantir que todos aprendem, mesmo os que não querem, que não têm motivação, que revelam dificuldades diferentes. Conclui-se, por isso, que a diversidade dos problemas requer diversidade de soluções. Doravante, o centro da política educativa deixa de ser o micro-espço da sala de aula, para passar a centrar-se na escola e daí a autonomia que lhe é conferida pelo DL n.º 137/2012 (republicação do DL n.º 75/2008) passar pela faculdade da escola ou agrupamento de escolas “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos (...)”, como se lê no Art. 8.º, onde se acrescenta que esta autonomia supõe “a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.”

Para que tudo isto seja efetivamente implementado no terreno, há a figura do diretor concebido como “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não

agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (Art. 18º). É uma missão árdua e complexa esta que está depositada na figura do diretor. É consensual, portanto, a ideia de que o papel do Diretor envolve o exercício de várias responsabilidades e papéis, alguns deles geradores de conflito/tensão entre si, sendo, pois, um trabalho exigente, complexo, diversificado e multifacetado.

A este propósito é curioso reler as palavras de Barroso (2011), quando este se centra na análise do quadro complexo em que se move o Diretor: entre as competências que lhe estão consagradas no DL n.º 137/2012 (republicação do DL n.º 75/2008), as exigências do dia a dia marcadas pela temporalidade e multiplicidade das tarefas e ainda as diferentes conceções que explicam a pluralidade de papéis a desempenhar, colocam-no entre o pragmatismo do que é possível concretizar e a utopia do desejável. Porque, como acrescenta este autor (p. 21), *não há receitas, nem heróis solitários*. Para que esta receita possa efetivamente produzir resultados, o diretor, no seu trabalho diário, não pode estar só. Ele deve envolver o coletivo nos processos de análise e reflexão, partilhar responsabilidades e, quando necessário, delegar funções. E isto está plasmado nos normativos que regulamentam a sua atividade. Trata-se de um processo lento, interativo, por vezes, conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia de uma escola (Barroso, 1992).

Outro aspeto que se entrecruza nesta trama da ação do diretor prende-se com o meio social em que a escola está implantada. Porque a escola inclusiva que tem sido advogada ao longos das últimas décadas, nomeadamente com a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, obriga a que seja dada às escolas “autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos alunos” (Preâmbulo do DL n.º 55/2018). Reconhece-se que as escolas estão inseridas em terrenos muito diversos e como tal necessitam de margem para se poderem adequar da melhor forma às exigências do meio e dos alunos e famílias que acolhem. Para dar cumprimento a este desiderato, os documento legais que têm sido publicados vão abrindo o campo de ação à escola, aos seus atores, com especial enfoque no papel do professor e do trabalho colaborativo como formas de se poderem preparar os alunos para um futuro incerto que tem 2030 como um ponto de avaliação de todos estas portas que se tem procurado abrir, porque “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração” (DL n.º

55/2018), facto que exige preparar os alunos numa perspetiva completamente diferente face àquela que estava (e continua a estar em muitos casos, ainda) enraizada nas escolas.

Assentes neste quadro de trabalho, que mudanças visíveis ocorreram nas escolas no sentido de otimizar os seus recursos, motivar os atores, tomar decisões adequadas a alavancar escolas inovadoras ao nível organizacional e pedagógico?

No Relatório relativo ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), publicado em setembro de 2018, Ariana Cosme faz um “estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida no ano letivo 2017/2018” e pretende “dar visibilidade à apresentação e análise dos dados recolhidos (...) tendo em vista a definição de propostas e recomendações.” (p.5). No ponto 11. - Dados relevantes do estudo - a autora salienta que:

este é um trabalho em que se abordou uma experiência pedagógica desenvolvida durante um ano letivo, e que se constituiu como o ponto de partida de um projeto de transformação curricular e pedagógica mais amplo visando não só subverter um paradigma educativo consolidado, mas também contribuir para a construção de um outro paradigma que se adegue às exigências e desafios das sociedades e das escolas contemporâneas.

Nesta linha de pensamento, pode ler-se no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o seguinte:

Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Com este enquadramento direcionado para as competências do Século XXI, é necessário lançar um olhar sobre as boas práticas já existentes no terreno, promovendo cada vez mais a autonomia necessária às escolas, para que estas se possam adaptar, fazendo face às suas necessidades concretas. Na página online da Direção Geral da Educação, lê-se, a propósito da autonomia e da flexibilidade curricular:

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 a 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.

Constata-se, assim, um claro reconhecimento às escolas e aos professores, já que são eles que têm um “papel decisivo” na aprendizagem dos alunos. Já o Ministério da Educação assume um “papel subsidiário”, como se comprova pelo normativo que estamos a citar, instituindo-se “um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas.”

Tal como é referido no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, e no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cada escola terá de, fazendo uso da sua autonomia, construir uma prática curricular flexível, e para o efeito terá de ter em linha de conta os contextos e os respetivos alunos.

A fim de perceber se efetivamente este é o caminho a seguir, foram criados pela tutela os projetos-piloto de inovação pedagógica (PIIP), também referenciados no documento de trabalho dos Serviços da Comissão Europeia - Relatório relativo a Portugal 2019, no ponto 4. Prioridades em Matéria de Reformas, 4.3.3. Educação, Formação Profissional e Competências, “Dar às escolas mais autonomia continua a ocupar um lugar de destaque na agenda política nacional para a educação.”

Durante o ano letivo de 2017/2018, 235 estabelecimentos de ensino secundário participaram num programa experimental de autonomia e flexibilidade curricular parcial. O projeto definiu orientações sobre o modo como as escolas, autonomamente, poderiam desenvolver, operacionalizar e avaliar os currículos escolares, de modo a que os alunos possam completar com êxito os seus «perfis» no final da escolaridade obrigatória.”

Decorrente desta experiência, na Nota de Abertura do boletim *Noesis Notícias da Educação*, de julho de 2019, escrita pela Subdiretora Geral de Educação, Maria João Horta, esta faz um “breve balanço” dos três anos de implementação dos PPIP. Os projetos-piloto explicitaram medidas e estratégias a pôr em prática em cinco domínios: a) Diversificação e gestão curricular; b) Articulação curricular; c) Inovação pedagógica; d) Organização e funcionamento interno; e) Relacionamento com a comunidade.

Foi designado um Grupo de Acompanhamento (GA) que acompanhou as diversas fases desde a conceção à implementação das medidas no terreno. O GA foi constituído por elementos da Direção Geral de Educação (coordenador), da Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar, da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e um perito externo de cada agrupamento de escolas para trabalho de promoção da reflexão interna em torno do projeto. O GA fez um acompanhamento ao nível pedagógico/didático, bem como ao nível organizacional.

No mesmo documento a Subdiretora Geral da Educação tipifica alguns constrangimentos e nós salientamos os seguintes:

- Questões relacionadas com a falta de motivação de alunos e de docentes para a aprendizagem e para o ensino;
- Deficientes mecanismos de *feedback* imediato às aprendizagens dos alunos (necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes na área da avaliação formativa);
- Necessidade de melhorar e de reconfigurar espaços de aprendizagem;
- Necessidade de melhorar mecanismos de desenvolvimento e articulação curricular.

Todavia, após o primeiro ano de implementação desta experiência piloto, com medidas concretizadas nos mais diversos níveis, nomeadamente, gestão do currículo, gestão administrativa (alteração da constituição do conselho de turma, semestralização do calendário escolar, a título de exemplo), foi possível destacar efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos. O documento refere ainda que o desenvolvimento profissional foi uma alavanca para a mudança nestes agrupamentos, bem como o trabalho colaborativo entre equipas:

Evidencia-se toda uma área de desenvolvimento profissional que suporta a mudança em curso nestes Agrupamentos. Destaca-se também o trabalho colaborativo entre as equipas pedagógicas dos respetivos Agrupamentos PPIP.

As conclusões deste projeto (Relatório PAFC, 2018) testemunham que as escolas apresentam capacidade para implementarem medidas inovadoras de melhoria, de modo a eliminar o insucesso e o abandono escolar.

Esta experiência piloto contribuiu de forma determinante para a redação da Portaria n.º 181/2019 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 das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário.

É, de facto, neste sentido que no preâmbulo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, se confirma esta autonomia das escolas na gestão do currículo, definindo os termos e as condições para que as escolas possam fazer uma gestão do currículo superior a 25%. A Portaria remete para o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, lembrando que entre outras possibilidades está a gestão flexível do currículo entre 0% e 25%, bem como a possibilidade de exceder essa percentagem quando esta está direcionada para o desenvolvimento de planos de inovação. Lê-se ainda neste documento que na conceção destes planos de inovação

as opções e medidas cooptadas devem sustentar a promoção de melhores aprendizagens, explicitando a sua intencionalidade na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes inscritas nas áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como na aquisição e no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas do Perfil Profissional associado à respetiva qualificação, quando aplicável.

Cada vez mais legitimada a autonomia de escola no domínio curricular, as escolas poderão usufruir de uma maior flexibilidade curricular, autorizando-se também os planos de inovação, o seu acompanhamento, monitorização e avaliação, com vista à melhoria das aprendizagens. Impulsionados por estas ideias, as escolas estão agora suportadas para poderem fazer a

mudança, adequando as suas práticas aos alunos que recebem, fazendo face às exigências locais e globais.

De facto, a rigidez das matrizes curriculares tornava esta permeabilidade com o meio e com as verdadeiras necessidades e interesses dos alunos algo difícil de equacionar dado ser necessário dar resposta em momentos chave. A este propósito, Rodrigues (2012, p.171) mostra como em matéria de educação ganha terreno esta mesma ideia já que, segundo esta investigadora, em quase todo o mundo foram definidas regras que consagram o objetivo de proporcionar a todas as crianças e jovens o maior número de anos de escolaridade, nas melhores condições possíveis.

Por ação dos governos, de movimentos políticos e pedagógicos, de peritos, de universidades, de organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, vigoram hoje em quase todos os países os princípios da escolaridade obrigatória. E finaliza esta análise constatando que todos esses intervenientes são unânimes, na sua convicção, que a escolarização longa, bem-sucedida, é essencial para o acesso dos jovens a uma cidadania plena, bem como para garantir o futuro dos países.

Face a este quadro, parece-nos importante recordar as palavras de Barroso, quando faz a clara distinção entre “autonomia decretada” e “autonomia construída”. O mesmo autor apresenta uma definição de autonomia construída referindo que esta

corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios. (1996).

Barroso (1996) cita, a este propósito, Berta Macedo (1995):

A escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências-interacções que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. A variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências é autonomia de escola.

Neste sentido, concordamos inteiramente com as palavras de Barroso (2004, p. 71), já que o autor destaca que “não basta "regulamentar" a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja "construída", em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino.”

Chegados aqui, há uma questão que se impõe: de que forma autonomia e flexibilidade curricular se entrecruzam na vida da escola?

Alves (2017), afirma que

a escola que queremos tem, pois, de ser mais flexível, muito mais variada, muito mais sensível à diversidade de inteligências, ritmos e vontades. Tem de atender às pessoas e colocar as aprendizagens de todos no centro das suas preocupações e da sua organização. E isto implica pensar e praticar uma outra gramática (Alves e Cabral, 2017).

Assim, a flexibilidade curricular parece ser, na teoria, um caminho indissociável da mudança de paradigma no interior da escola, bem como da sua gestão e organização, para além de ser a senda que deverá conduzir a que todos os alunos desenvolvam as capacidades e atitudes necessárias para alcançar as competências prevista no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, porque só desta forma se poderá levar a bom porto aquilo que Roldão (2009) considera essencial: “a missão da escola é fazer aprender todos os alunos”. É para esse fim que todos os normativos convergem e no preâmbulo do DL n.º 55/2018 percebe-se que todo este trabalho só será eficaz se as principais decisões a nível curricular e pedagógico forem tomadas pelas escolas e pelos professores. Daí que a autonomia lhes seja conferida para que, sempre numa atitude de diálogo com todos os intervenientes, as escolas possam

Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais.

Para se operacionalizar esta flexibilidade curricular, o normativo que temos vindo a citar esclarece que esta faculdade que é conferida à escola para gerir o currículo, parte das matrizes curriculares-base, mas assenta também “na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes” que contribuam para o fim último que é o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Alves (2017) considera mesmo que autonomia e flexibilidade curricular são duas dimensões fulcrais para a promoção do sucesso educativo. E acrescenta Barroso (2001) e Cabral (2014) que isto se justifica

Porque as escolas, os alunos, os contextos são diferentes. E esta diferença exige políticas e práticas locais de diferenciação positiva, exige o incremento das autonomias e das capacidades e competências de criação de respostas ajustadas. Porque *dar o mesmo a todos, do mesmo modo, no mesmo espaço e no mesmo tempo* só pode gerar mais desigualdade.

Esta afirmação é sintomática da urgência que existe em alterar todo um conjunto de aspetos que estão no interior da escola e sem os quais não se poderá evoluir nesta senda que todos os documentos nacionais e mundiais exigem para a sociedade do futuro. É, por conseguinte, impensável, como alerta Roldão (2017), neste contexto continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes, ainda que se tenha de manter sempre presente a necessidade de garantir que todos percorrem um certo caminho comum, balizado pelas competências de que todos precisarão. A fim de garantir esta mesma ideia, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho,

afirma-se 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, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

Torna-se, pois, claro que, dentro da escola, o diretor tem de exercer o seu papel de líder para levar o corpo docente e todos os restantes elementos da comunidade educativa a trabalharem na mesma senda. Porém, talvez o grande “bloco” a desviar do caminho seja o de mudar as práticas pedagógicas instituídas no seio da organização, dado que é hoje consensual que o desenvolvimento profissional é tão mais importante, quanto o corpo docente precisa de se atualizar para acompanhar todos estes ventos de mudança. Porque hoje exige-se, como continua Roldão (2017),

diferenciar atividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como leem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras, são outras tantas vias para gerar aprendizagens de níveis mais próximos entre alunos que à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes (p.22).

Ainda para esta investigadora (1999, p. 54), flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, tendo em consideração o contexto, opondo-se, assim, “(...) a uniformizar segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas (...)”. Para Roldão, essa flexibilização só é possível “(...) dentro de um referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias.”, acrescentando ainda que gerir o currículo implica decidir prioridades, sequências, articulações dos conteúdos a aprender.

Por conseguinte, e ainda na linha de pensamento de Roldão (2017),

organizar o currículo em contexto e geri-lo de forma flexível significa, antes de mais, tomar decisões face à pergunta em torno da qual se deve construir qualquer projeto de trabalho curricular de cada equipa de professores que proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta julgamos ser a melhor para que o que estes alunos precisam de aprender faça sentido para eles e lhes permita adquirir as competências de que precisam? Que opções e que prioridades, que modos de estruturar o trabalho e os saberes de todo o tipo que estão em jogo no currículo que queremos que seja aprendido nessa escola ou situação? (p.22)

Esta forma de ação é plasmada já no artigo referente à conceção de planos de inovação como estipulado na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, quando aí se contemplam linhas estratégicas para as tomadas de decisão, especialmente no que concerne às opções curriculares:

- Gestão curricular contextualizada;
- Articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares;
- Metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação;

- Dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente;
- Cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade.

Na senda do raciocínio de Roldão (2017), estas alíneas do normativo vão desembocar naquilo que a investigadora chama o "como", que é hoje uma questão cada vez mais englobante, dado estar intrinsecamente ligado com o conceito de desenvolvimento curricular que a autora considera estar no centro da profissionalidade docente, explicando que tal

implica necessariamente assumir opções e tornar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão e sequência de conteúdos, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores, para responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes e eficazes (p. 22).

Obviamente, esta eficácia está ligada à ideia daquilo que temos vindo a afirmar desde o início desta revisão da literatura e que esta investigadora sintetiza como sendo aquilo que constitui o serviço público de educação:

Usar a autonomia curricular e desenvolvê-la significa, acima de tudo, procurar respostas mais adequadas e mais bem sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar: a aprendizagem daquilo que se considera necessário que a escola proporcione a todos (p.22).

Esta preocupação tem tido eco em diferentes documentos produzidos, sobretudo como forma de evitar o insucesso escolar que se quer afastado das escolas. Destacamos aqui o Relatório Nacional sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável Portugal, publicado em 2017, e onde se dá conta dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio propostos pela ONU, porque aqui se percebe desde logo que o Sucesso Escolar é uma meta indiscutível para os nossos governantes. Daí a criação de instrumentos que têm essa variável do sucesso em evidência:

Tendo em conta as altas taxas de retenção escolar, a expressiva taxa de abandono escolar precoce e a forte correlação entre a condição socioeconómica da família e os

resultados/percursos escolares, foi lançado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar com o principal objetivo de valorizar o sucesso de todos os alunos (...)

Em suma, importa perceber como as escolas concretizam a missão e os objetivos que lhe estão atribuídos no sentido de garantir que todos os alunos aprendem e atingem níveis de qualidade nas suas aprendizagens (Rodrigues, 2012).

Para poderem cumprir este desiderato, é premente não descurar que o currículo é o instrumento que terá de estar sempre na linha da frente de toda a ação no seio da escola, já que, como se lê no DL n.º 55/2018 “O currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.” (Art. 6.º, ponto 1). Ou seja, é ele o cerne da mudança e, por conseguinte, todos os atores educativos têm que estar cientes dessa realidade, já que, como se lê em Pacheco (2009), “Sendo o alfa e ómega do currículo, o conhecimento passa a ser o elemento central da educação escolar, entendida nas suas múltiplas finalidades e nos seus processos e práticas de organização.”

Porém, é imperioso também perceber que há documentos estratégicos que têm que ser igualmente aglutinados, para que estes pressupostos se concretizem no terreno. A este propósito, e no âmbito do presente estudo, destacamos o documento intitulado “Competências para o Séc. XXI”, porque aqui há todo um perfil de aluno que é esperado que se atinja no interior das nossas instituições escolares.

Nesta senda, merece relevo o conhecimento que todos os alunos devem adquirir, articulando-se este já com as noções de diversidade e abrangência, dado que o conhecimento não se pode cingir apenas aos conteúdos que durante décadas e décadas eram o núcleo de ação dos professores e da escola.

Num recente trabalho intitulado *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*, Roldão e Almeida (2018) debruçam-se também sobre diversas questões pertinentes relacionadas com este aspeto, uma das quais é essencial para este trabalho que nos propomos desenvolver: Porquê a centralidade do currículo? Numa resposta inicial, estas investigadoras afirmam que “o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola.” Esta definição é relevante já que se esclarece que “podemos dizer que currículo escolar é – em

qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” Este aspeto é relevante quando olhamos para os desafios que se colocam ao diretor enquanto líder pedagógico da escola. Tal como acrescenta Sanches (2015), um dos princípios de ação da liderança educativa deverá assentar no “Investimento em opções políticas e reformas de médio e longo alcance que projetem e deem projeção à construção partilhada do futuro educacional da escola” (p. 1587), para que o resultado da influência da liderança pedagógica se efetive na melhoria da educação e sucesso dos alunos (idem, 1587).

Ainda no decurso do documento *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores* que estamos a citar, é curioso perceber que, para Roldão e Almeida (2018), a conceção de currículo está muito associada à necessidade das escolas se adaptarem às exigências do território em que estão implementadas, ao mesmo tempo que não devem esquecer o seu papel de serviço público que prestam a uma comunidade. Para que isso aconteça, têm de procurar dar respostas válidas e eficazes para que o sucesso educativo seja uma realidade para todos os alunos. Daí que estas autoras considerem que

é o currículo que define a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir um currículo ou corpo de aprendizagens – seja o que for que se considere dever constituí-lo (p.10).

É, por conseguinte, de suma importância perceber que hoje, no contexto da autonomia e da flexibilidade curricular, “aquilo que se busca, na gestão autónoma das escolas, é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos”, pelo que se fala neste livro de “lógica de projeto curricular contextualizado (ou currículo de escola)”. Esta lógica cruza-se com os documentos internacionais emanados pela UNESCO, pela OCDE ou pela Comissão Europeia (CE), por exemplo, que apontam para o facto de a escola inclusiva assentar os seus pilares na crença de que todos os alunos aprendem. Quando tal não acontece e, segundo Roldão e Almeida (2018), se produzem “iletrados funcionais e desenraizados sociais” é porque aquela lógica não está a ser cumprida no interior das organizações.

Aqui cumpre ao líder da instituição escolar, em concertação com os líderes intermédios, dar cumprimento a todos estes pressupostos, para que a escola dê a resposta que todos esperam

dela e as grandes linhas de orientação da educação a nível mundial, e particularmente nacional, sejam efetivadas e a meta de 2030 seja uma clara transformação do perfil de alunos, mas também da imagem das escolas, das lideranças e da própria sociedade.

II - Big idea: o papel do diretor na implementação da gestão flexível do currículo

2.1. Problemática e objetivos do estudo

Ao consagrar a educação para todos como o primeiro objetivo mundial da UNESCO, o desafio está lançado em todas as direções e muito há para fazer quando se quer que todos os alunos tenham um percurso escolar de 12 anos, com aprendizagens significativas e que estejam em consonância com o “Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

No documento que norteia há já alguns anos as decisões políticas, quer a nível nacional, quer, sobretudo, a nível europeu, o conhecido Relatório para a UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*, conhecido como *Relatório Delors (1996)*, pode ler-se que “à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” Para tal, não podemos andar sós neste caminho desafiador, antes devemos assumir uma postura pró-ativa para que possamos abraçar este tesouro precioso que é ensinar e aprender. No âmbito da presente dissertação, será interessante refletir sobre aquilo que o documento que estamos a citar acrescenta em relação ao nosso terreno de ação, enquanto líderes ou docentes de escola públicas ou privadas:

para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

A complementar temos o documento “Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” que torna esta missão atual e urgente, para que possamos responder às exigências de um mundo em constante mudança e com exigências aos mais variados níveis.

Parece-nos, assim, importante este estudo, na medida em que trabalhamos num campo onde a tomada de decisão é fundamental para dar resposta às demandas da sociedade. Afinal, como refere Guilherme de Oliveira Martins, no prefácio ao documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a

compreensão, a criatividade e o sentido crítico.” deverão ser os pontos cardeais da ação da escola e de todos os que nela gravitam diariamente. O documento apresenta ainda oito princípios que dão sentido ao mesmo. Gostaríamos de salientar desde já o princípio “A. Base Humanista” uma vez que reitera que “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.” Ou seja, não podemos esquecer que os nossos alunos, os nossos jovens, serão detentores de qualificações individuais que lhes permitem ter um papel interventivo na sociedade. Logo, cabe à escola saber rentabilizar este legado, dotando os alunos de ferramentas e estratégias eficazes para encarar esta realidade, cumprindo-se assim o desiderato igualmente enunciado pela União Europeia, na sua Recomendação 2006/962/CE: “Num mundo cada vez mais globalizado, os indivíduos necessitam de uma vasta gama de competências para se adaptarem e prosperarem num ambiente em rápida evolução.”

Estamos, portanto, a abrir as portas da escola à comunidade e tal abertura faz com que todos os atores tenham que rever as suas práticas e aprender novas formas de agir. Aproveitamos para referir as palavras de António Nóvoa no Congresso Internacional “O Tempo dos Professores”, organizado pelo CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas e realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (2017): “Hoje, o trabalho do professor não se esgota no interior da escola, prolonga-se pelo espaço público da educação.” Nóvoa faz ainda menção às palavras de Maxine Greene (1982) “não consigo imaginar um propósito coerente para a educação se alguma coisa comum não emergir num espaço público”. Parece-nos, destarte, pertinente realizar este estudo num momento em que os normativos estão a ser interpretados pelas escolas e, quem sabe, fazer um estudo, mais tarde, sobre o impacto das alterações feitas nas escolas para dar resposta às necessidades já elencadas. Até porque consideramos que é necessário tempo para compreendermos verdadeiramente o alcance das mudanças e é preciso perseverança e resiliência para podermos atingir os objetivos a que nos propusemos chegar. Isto mesmo é apresentado no princípio H do supramencionado documento:

H. Estabilidade – Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O “Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos.

Perante o quadro legal em vigor, especialmente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cremos ser relevante no âmbito do presente estudo definir alguns objetivos que procuraremos atingir no final deste trabalho. Na verdade, sabemos, pela nossa prática de gestão de estruturas intermédias, que “os diretores encontram-se confrontados hoje com inúmeras transformações” (Cattonar, 2006, p. 205), nomeadamente mudanças de “caráter pedagógico” como a introdução de novas abordagens educativas e das tecnologias da informação e da comunicação. Cattonar (2006, p.191) propôs-se estudar os efeitos das transformações sofridas nos sistemas educacionais no que diz respeito ao seu modo de regulação, de todas as províncias do Canadá, sobre o trabalho dos diretores de escola. O autor aponta para transformações ao nível das restrições orçamentárias, causando impacto na diminuição dos recursos humanos, por exemplo. Salientam-se ainda as várias mudanças no modo de regulação escolar, como, por exemplo, as novas políticas de imputabilidade, a nova divisão dos poderes entre as instâncias centrais e locais, a avaliação padronizada dos alunos e a avaliação formal dos professores. O autor refere igualmente que estas transformações, segundo os diretores, têm impactos importantes em sua função e no funcionamento da escola” (Cattonar, 2006). Portanto, usando a nossa prática quotidiana, queremos lançar um olhar consciente sobre o terreno em que atuamos e perceber aspetos de vital importância para a autonomia escolar e para a criação de escolas verdadeiramente empenhadas em fazer a mudança, centrando-nos, particularmente, na questão da gestão flexível do currículo.

Assim, porque estamos no terreno, em contacto diário com esta realidade, e seguindo o enquadramento normativo referido, pretendemos, face aos dados lançados até este momento, elencar um conjunto de objetivos que nortearam a estruturação da presente dissertação:

- Objetivo geral: Compreender o papel do diretor escolar no quadro da implementação do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho numa escola privada nos arredores de Lisboa.
- Compreender os sentidos atribuídos pelo diretor à gestão flexível do currículo possibilitada pelo Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho;
- Compreender os desafios colocados ao diretor decorrentes da publicação do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho;
- Conhecer as estratégias usadas pelo diretor para implementar os normativos no âmbito da gestão flexível do currículo;
- Compreender os processos de liderança emergentes na escola para aplicação dos princípios de autonomia e gestão flexível do currículo.

2.2. Opções metodológicas e processuais

A investigação qualitativa pretende “privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). No campo da educação, os mesmos autores salientam que a investigação qualitativa é também denominada por “naturalista” por estar associada ao facto de o investigador frequentar “os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais se está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (p.17). Concordamos, pois, com esta afirmação de Bogdan e Biklen (1994) afirmando que “fonte direta de dados” foi, portanto, “o contexto ecológico natural”.

A nossa investigação assenta no paradigma interpretativo, seguindo o *design* de estudo de caso, e almeja compreender, através da ação e perceções dos atores que intervêm diretamente no campo de estudo, os desafios encontrados pelo diretor para a implementação da gestão flexível do currículo. Segue uma metodologia qualitativa, valorizando a experiência e subjetividade como base de conhecimento ao estudar os fenómenos sob a perspectiva dos atores. Concordamos, pois com Bodgan e Biklen (1994), quando referem que o objetivo da abordagem qualitativa, com características descritivas e exploratórias, próxima da que é desenvolvida em estudos de caso de observação, cujo objeto de estudo é, entre outros, compreender comportamentos a partir dos sujeitos de investigação.

Pode definir-se metodologia como um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica ou como “opções científicas e metodológicas que devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência, em relação ao objeto de estudo, e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”, como refere Nóvoa (1991, p. 30).

Segundo Fortin (2003, p. 40), a fase metodológica de uma investigação diz respeito aos métodos utilizados “para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”.

Cientes deste enquadramento teórico, partimos da constatação de que a análise do trabalho diário de um diretor implica a realização de um estudo empírico de natureza descritiva e

interpretativa. Uma vez que as questões de pesquisa a que procuramos responder remetem para a compreensão de um determinado fenómeno, mais concretamente, compreender o papel do diretor escolar no quadro da implementação do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho numa escola privada nos arredores de Lisboa, e implicam a utilização de várias técnicas de pesquisa que passam, essencialmente, pela observação, análise documental, entrevista e relatos da observação participante, poderemos afirmar que a estratégia de investigação que adotamos é próxima da que é utilizada do *design* de estudos de caso e como Yin (1984, cit. por Merriam 1988) salienta, o estudo de caso é uma modalidade particularmente adequada a situações onde é impossível separar as variáveis do fenómeno do seu contexto.

Com o intuito de explorar, descrever ou explicar este caso específico, do ponto de vista metodológico, a investigação realizada aproxima-se de um estudo de caso, pretendendo a compreensão do papel do diretor na implementação da gestão flexível do currículo, insere-se no âmbito de um estudo naturalista, dado que nos centramos num caso prático, incidindo “deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única e especial” (Ponte, 2006, p. 2).

O estudo de caso, para Bodgan e Biklen (1994), permite a observação em detalhe de um contexto, de um indivíduo ou de um acontecimento específico. Bell (1997, p. 23) afirma que o estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo.”

Concordamos, pois, com Afonso (2005) quando, no seu livro *Investigação Naturalista em Educação*, apresenta a definição de Bassey sobre esta metodologia de trabalho:

O estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade ou programa...com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos. (Bassey 1999, cit. por Afonso, p. 70)

Esta estratégia, tal como indica Stake (2007), possibilita a “particularização” colocando a ênfase na singularidade e na compreensão do próprio caso (p. 24). Permite investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e contexto, privilegiando fundamentalmente “a

compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas do sujeito da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16) e possibilitando a obtenção de dados ricos em particularidades descritivas relativamente a pessoas, locais e conversas. Contudo, sabemos que não é possível a generalização formal dos resultados a outros sujeitos.

Assim, a centralidade da nossa preocupação não foi a de obter resultados suscetíveis de generalização, mas a de descrever e analisar em profundidade as tarefas diárias de um Diretor, exercidas “numa dada situação contextual específica” (Sousa, 2009, p. 138), uma escola particular localizada nos arredores de Lisboa. A proximidade da investigadora ao local estudado, dado ser coordenadora de ciclo, e ao Diretor exigiu-lhe um maior esforço de distanciamento crítico relativamente aos dados recolhidos, mas, por outro lado, apresentou como grande vantagem o acesso rápido e facilitado ao local e sujeito da pesquisa.

Como refere Yin (1989), “a necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender os fenómenos sociais complexos” (p. 20); não é saber o quê e o quanto, mas o como e o porquê. Neste sentido, fornecem pouca base para uma generalização científica, dado que “não representam uma amostragem [...], o seu objetivo é expandir e generalizar teoria” (p. 30). O investigador de estudo de caso “não pretende chegar à generalização, mas às particularidades do caso” (Amado, 2013, p. 128); como salienta Stake (2007, cit. por Amado, 2013), “Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade, e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (p. 141). Ainda seguindo o ponto de vista de Yin (1989), a triangulação dos resultados obtidos a partir da diversidade de dados recolhidos confere ao estudo de caso validade científica.

2.3. Técnicas de recolha e análise de dados

Para procedermos ao nosso trabalho prático, optámos, como técnicas de recolha de dados, pela observação participante, bem como pela análise documental (documentos estruturantes da Escola), complementou-se com uma entrevista semi-estruturada e notas soltas da observação participante, seguidas da respetiva análise de conteúdo.

Observação participante

No nosso estudo, o investigador é a coordenadora de ciclo, pelo que tem uma forte interação e envolvimento com os participantes e com os fenómenos de interesse, por isso se considera que realiza uma observação participante. A literatura consultada mostra que a observação participante permite ao investigador captar os “comportamentos dos indivíduos no contexto de ação” no momento em que se produzem e proceder “diretamente à recolha de informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.196).

Acrescenta, ainda, Yin (2001) que a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual o investigador não é apenas um observador passivo, antes pode “assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de facto, participar dos eventos que estão sendo estudados” (p. 116). No caso particular, o investigador trabalha como membro da equipa da organização que está a estudar, seguindo a linha de ação traçada por Yin. Refira-se que esta particularidade faz com que a nossa observação decorra em vários contextos, nomeadamente nos trabalhos desenvolvidos nas reuniões de departamento/grupo, disciplinar/equipas educativas, sala de aula e reuniões de avaliação/reflexão, em contacto direto com o diretor da instituição. Como tal, recorreremos à narrativa dos factos observados em determinados momentos, dado que, e seguindo ainda Yin, “A narrativa é um excelente exemplo de observação participante em um cenário contemporâneo. Contém informações sobre a função dessas pessoas ligadas aos bastidores do sistema, um ponto de vista que poucas pessoas tiveram o privilégio de partilhar” (p. 117).

Estamos, contudo, cientes de que este tipo de observação tem algumas limitações, elencadas já por Yin (2001) quando afirma que “o pesquisador possui menos habilidade para trabalhar como um observador externo e pode, às vezes, ter de assumir posições ou advogar funções contrárias aos interesses das boas práticas científicas. Segundo, é muito provável que o observador participante persiga um fenómeno comumente conhecido e se torne um apoiante do grupo ou da organização que está sendo estudado, se já não existir esse apoio desde o início. Terceiro, a função de participante pode simplesmente exigir atenção demais em relação à função de observador” (p. 118). Ainda assim, e para «dissipar» qualquer aspeto menos positivo deste tipo de metodologia de trabalho, centramos a recolha de dados também nos documentos orientadores da Escola e na entrevista.

Entrevista

Regularmente utilizada na investigação qualitativa, especialmente quando se almeja conhecer e compreender a atividade e o pensamento humano, a entrevista possibilita recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Associado a esta ideia, foi nossa opção, para selecionar a entrevista a adotar, partirmos do conhecimento resultante da investigação e que mostra que estas variam de acordo com o seu grau de estruturação, podendo ser construídas com base em perguntas mais ou menos abertas, donde resulta a classificação em entrevistas estruturadas, semi-estruturadas ou abertas. Cada uma delas apresenta pontos fortes e fracos, podendo usar-se a que melhor se adequa aos objetivos do estudo.

Decorrente destes pressupostos, enveredamos por uma entrevista semi-estruturada (Bogdan & Blikem, 1994), dado ela possibilitar o contacto direto com o sujeito que é entrevistado e assim podemos construir a tal imagem do modo como os sujeitos interpretam o mundo.

Para o nosso estudo em concreto, considerámos ser mais relevante a perspetiva do diretor no sentido de apreendermos e compreendermos como é que a gestão flexível do currículo pode ser um instrumento impulsionador de aprendizagens significativas para todos os alunos; apreender a especificidade da flexibilidade curricular necessária à focalização da atenção do gestor no aluno e nas aprendizagens essenciais; tomar consciência de que a flexibilização está para além do currículo, porquanto este se integra num contexto organizacional e profissional muito específico.

Para além disso, importa acrescentar que as entrevistas semi-estruturadas possibilitam uma certa flexibilidade na sua aplicação, dado que as questões poderão não seguir a ordem prevista no guião, para além de se poderem formular questões imprevistas e proporcionar ao entrevistado a orientação das suas respostas, de uma forma mais autónoma e menos espartilhada. Assim, desenvolve-se o trabalho de acordo com o que se considera mais relevante para explanar a compreensão geral das suas perspetivas sobre o tema em apreciação.

Análise documental

A consulta e análise de documentos é outra fonte de informação importante no contexto da investigação, mormente na investigação em educação. Saint-Georges (1997, p.30) garante que a análise documental é “um método de recolha e de verificação de dados” que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, “parte integrante da heurística da investigação (Morgado, 2018, p.86).

Daí que, para o presente estudo, se tenham consultado alguns documentos estruturantes da instituição, os quais foram facultados pelo diretor com a aprovação da fundadora da instituição. Foi também consultada a página eletrónica da instituição com o intuito de complementar a informação recolhida. Posteriormente, foi estabelecido contacto com a fundadora da instituição para a apresentação dos objetivos a desenvolver no nosso estudo e pedir autorização para a realização da entrevista com o diretor. Após resposta afirmativa, procederam-se às diligências necessárias para a marcação da entrevista com o diretor, explicitando os objetivos do estudo e apresentação do guião de entrevista.

Análise de conteúdo

No âmbito das metodologias de investigação social, encontramos a análise de conteúdo (Amado, 2000, p. 53). Esta é entendida por Bardin (2011) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 40). Esta técnica de análise tem uma longa história, a qual é apresentada por Amado (2000) referindo Lasswell e Leites (1949). Aquele autor destaca que a história da análise de conteúdo remonta já aos tempos da Primeira Grande Guerra, utilizada com propaganda política e na Segunda Grande Guerra foi uma técnica posta ao serviço da análise de jornais, com o intuito de detetar propaganda nazi nos meios de comunicação norte-americanos. Desde então a análise de conteúdo tem sido aplicada à investigação. Assim, acrescenta Amado (2000), a análise de conteúdo consiste “numa técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicação (texto, imagem, filme).

Por conseguinte, releva Bardin (2011) que a análise de conteúdo visa transformar a informação obtida em algo que seja interpretável, que tenha significado para o investigador: as categorias de análise. Bardin clarifica, então, que as categorias são um método taxonómico que devolve a ordem, segundo critérios, à desordem aparente, permitindo inferências e produção de conhecimento deduzido dos conteúdos, a partir de índices ou indicadores. Daqui resulta que a descrição do conteúdo das mensagens assenta em três níveis: temas, categorias/subcategorias e indicadores.

Amado (2000) salienta que estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras, ou que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou, ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados ou retirados de qualquer arquivo (p.61-62).

É suportados por esta visão que faremos a análise de conteúdo da entrevista e do relato da observação participante, estruturando o trabalho em etapas: i) leitura flutuante da entrevista e dos registos da observação participante, para desenharmos os contornos das unidades de registo; ii) anotar, à margem, aspetos significativos do discurso do entrevistado e das “Notas soltas” da observação participante, na procura de “regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

Apresentamos de seguida um quadro síntese (Quadro 9), pretendo esquematizar os eixos de análise e as técnicas a utilizar para a caracterização dos diversos eixos para responder aos objetivos do nosso estudo, que tem como principal foco compreender o papel do diretor escolar no quadro da implementação do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho numa escola privada nos arredores de Lisboa, no que respeita à implementação da gestão flexível do currículo.

Quadro 9 - Eixos de análise (decorrentes dos objetivos do estudo) - técnicas a usar

Eixo de análise	Objetivos	Técnicas
Eixo I Caracterização do contexto de trabalho	- Caracterizar a escola - Caracterizar o projeto educativo	- Análise documental

<p>Eixo II</p> <p><i>Big Idea</i> – projeto de implementação da gestão flexível do currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o projeto de implementação da gestão flexível do currículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental
<p>Eixo III</p> <p>Os processos desencadeados pelo diretor para o envolvimento e participação dos atores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os processos desencadeados pelo diretor para a implementação da gestão flexível do currículo 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental
<p>Eixo IV</p> <p>A ação e perceções do diretor e das estruturas intermédias de gestão na implementação da gestão flexível do currículo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o trabalho desenvolvido pelo diretor e pelas estruturas intermédias de gestão na implementação da gestão flexível do currículo - Analisar os desafios colocados ao diretor no processo de implementação do Big idea - Perceber os processos de liderança emergentes na escola aquando da implematação do Big Idea 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conteúdo: - Entrevista - Relato da observação participante

Fonte: elaboração própria

Questões éticas

Para que pudesse ser desencadeado o estudo, foi pedido à fundadora da instituição o consentimento para a recolha de dados, foi garantido o anonimato dos intervenientes e ações registadas. Nas interações estabelecidas não se focaram assuntos sensíveis.

III - Apresentação, análise e discussão dos dados

3.1. Caracterização do contexto do caso

Descrição do contexto de ação

A escola que serve de base à nossa análise sobre o trabalho do diretor é uma escola particular localizada nos arredores de Lisboa e encontra-se em funcionamento desde 2003, oferecendo um ensino Bilingue/Internacional - Português/Inglês - dos 0 até aos 12 anos (creche, jardim de infância, 1.º e 2.º ciclos), seguindo as metas curriculares e o programa do Ministério da Educação. Atualmente, a escola conta com cerca de 1200 alunos, divididos por 3 estabelecimentos de ensino, sendo que a unidade principal tem cerca de 800 alunos dos 4 aos 12 anos. Tendo em conta a ambição de crescer em prol do benefício dos alunos, a elevada satisfação dos pais e a vontade de promover a continuidade do ensino, a escola encontra-se em fase de expansão para os níveis de ensino do 3.º ciclo e secundário na unidade principal da escola, com uma oferta formativa internacional.

Para um melhor conhecimento desta instituição de ensino, apresentamos, de seguida, alguns aspetos históricos que nos permitem fazer esse retrato, o mais fiel possível.

Quadro 7 – Aspetos Históricos

Datas	Descrição
2002	A fundadora desenvolveu um plano de negócio (submetido a um concurso) na Darden School of Business - University of Virginia. O projeto ficou entre os cinco projetos escolhidos para terem um lugar na Darden Incubator.
2003	Com apoio financeiro e de consultoria por parte da Darden Incubator, abre o primeiro colégio patrocinado em Portugal: um colégio exclusivo para os filhos dos colaboradores de um banco, com berçário, 1 e 2 Anos.
2004	Abertura de um novo colégio patrocinado em Lisboa com o serviço de Creche - Berçário, 1 e 2 Anos.
2006	Abertura do primeiro colégio não patrocinado: em Belém, aberto ao público em

	geral, com oferta formativa de creche e jardim de infância.
2008	É inaugurado o ensino primário numa nova unidade, no Restelo. No mesmo ano encerra um dos colégios patrocinados.
2010	Abertura de uma nova unidade em Cascais, com a oferta de Creche e Jardim de Infância.
2011	Inclusão da oferta 1.º Ciclo no colégio em Cascais.
2012	Extensão da oferta formativa para o 2.º Ciclo no colégio do Restelo, com ensino bilíngue (língua inglesa).
2015	Extensão da oferta formativa para o 2.º Ciclo no colégio em Cascais. A estrutura do colégio é reforçada com um investimento de parceiros externos. Abertura da primeira escola internacional em Lisboa.
2016	O colégio passa a ter a denominação <i>International School</i> , com a abertura do 7.º ano em Lisboa, oferecendo ensino internacional a partir do 3.º Ciclo.
2017	Abertura de uma nova unidade em Lisboa – com oferta de Berçário, Creche e Jardim de Infância.
2018	O grupo de escolas passa a integrar um grupo líder de escolas <i>premium</i> na Europa, Austrália, África, Médio Oriente e América Latina, com 51 escolas em todo o mundo e uma grande família internacional, com mais de 38.000 alunos.
2019	Foi inaugurado um novo <i>Campus</i> , em Alfragide, onde se juntaram os alunos dos <i>Campus</i> de Belém, Restelo e Alfragide. O <i>Campus</i> do Restelo é remodelado e reabre para receber novos alunos, do 1.º ao 4.º anos.

2020	É concedida a licença para lecionar o <i>International Baccalaureate Diploma Programme</i> .
-------------	--

Fonte: Adaptado da página web da Instituição

Análise documental

Para podermos dar cumprimento aos objetivos por nós traçados, para este estudo, procedemos à compilação e análise de um variado conjunto de documentos. Destacamos, para o efeito, os seguintes:

1) Normativos que enquadram o regime jurídico das escolas, nomeadamente:

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que regulamenta a aplicação generalizada a todos estabelecimentos de ensino da rede pública e privada do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Na análise dos normativos, procuramos identificar como é que a flexibilidade curricular pode ser um instrumento impulsionador de aprendizagens e que desafios se colocam ao diretor na sua implementação. Para além disso, fomos aí perceber de que modo a escola pode trabalhar com vista à concretização do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, para além de se ter revisto a legislação relativa à autonomia de escola, de modo a estabelecer relação com o trabalho que o diretor deste estabelecimento de ensino em que desenvolvemos a nossa investigação age dentro desse quadro e do da flexibilização curricular.

2) Documentos orientadores da instituição, a saber:

- Projeto Educativo
- Perfil do Aluno (da instituição)
- Linhas orientadores - *Big Idea* (Anexo 1)

O olhar sobre estes documentos recai sobre as dimensões que devem orientar a liderança organizacional, especificamente na congruência e articulação da visão, missão e perfil do aluno definidos.

Projeto Educativo - Visão e Missão

Para uma melhor caracterização da escola, procedemos à análise de alguns dos seus documentos estruturantes e no Projeto Educativo está patente a visão da instituição salientando-se que nesta organização com uma perceção clara no sentido de dotar os alunos das competências necessárias a cada um, construindo um sólido caminho de confiança apoiado na elevada qualidade educativa. Parece-nos uma visão direcionada para a inovação, motivadora e inclusiva.

Ainda no mesmo documento, está presente a missão do estabelecimento de ensino em que claramente se afirma que se pretende desenvolver crianças e jovens felizes e realizados na sua vida adulta. Consideramos que a visão e a missão estão em articulação na medida em que esta última refere novamente as competências necessárias a cada indivíduo, explicitando termos como felicidade e sucesso, apontando, no nosso entender, para processos internos de inovação e de inclusão, aos quais se aliam ainda termos como responsabilidade, onde se destacam a ideia de que é necessário ter consciência do que está a acontecer no mundo, de modo a que se envolvam e ponham as suas ideias em ação.

Esta explicitação de termos estruturantes para a organização da instituição escolar, obriga, necessariamente, a um reequacionar das práticas organizativas, porquanto é imperioso estar atento ao acontecer que na escola se opera diariamente, fruto do terreno que assenta os pilares no ser humano, sejam alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação ou, ainda, a comunidade em que a escola está inserida. Daí que o Diretor seja necessariamente, neste quadro, um elemento estruturante que possa acompanhar este quadro de desafios que passam por ter maleabilidade para reorganizar o funcionamento das atividades letivas em função daqueles, tanto mais que, como está ainda plasmado no Projeto Educativo da organização, o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar no seu seio, interciclos e intraciclos são o cerne das práticas pedagógicas e, portanto, organizacionais.

Dentro desta lógica de ação, pareceu-nos fundamental cruzar o Projeto Educativo com o Perfil do Aluno desta instituição, o qual foi concebido dentro do estipulado no Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Ao lermos aquele documento, o qual é apresentado a toda a comunidade escolar, compreendemos que o trabalho da escola assenta em quatro pilares fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno: inovação, felicidade,

responsabilidade, globalização. Cientes destas exigências, a escola cria o Perfil do Aluno da instituição como forma de materializar tudo aquilo que é feito dia a dia na escola. As capacidades apresentadas no documento, nomeadamente, alunos comunicadores, empáticos, resilientes, confiantes, entre outras, e que pretendem ser desenvolvidas nos alunos, assentam num trabalho de motivação, inovação e inclusão.

Para que este trabalho se possa efetivar, torna-se, igualmente, fundamental falar do corpo docente, pois serão os professores que, em sala de aula e em trabalho colaborativo, nas mais diversas equipas, poderão dar corpo às linhas orientadoras estabelecidas. Assim, e mais concretamente no segundo ciclo, que é o ciclo de ensino sobre o qual debruçamos o nosso olhar, importa referir que a instituição só leciona segundo ciclo há apenas sete anos, mas com um olhar sobre o conceito de organização educativa já muito inovador face aos normativos que só agora começam a chegar às escolas e que são emanados pelo Governo.

Contudo, esbarramos em aspetos que, por vezes, são entraves à melhoria da organização, tais como um corpo docente muito jovem, que pouca prática traz na sua bagagem para trabalhar de acordo com a metodologia de projeto e a flexibilização do currículo, ou que se mostra pouco desperto para os *inputs* que vão sendo acrescentados diariamente ao campo de trabalho, uma vez que a escola e a sua direção estão muito sensibilizadas para apoiar o desenvolvimento de projetos que lhes sejam apresentados (com sentido face às competências a desenvolver junto dos alunos bem como à sua adequabilidade ao Projeto Educativo) em qualquer momento do ano letivo. E esta forma de trabalho exige, inequivocamente, flexibilização do currículo e reajustamentos à planificação, não descurando nunca os conteúdos essenciais para cada nível de ensino.

Refira-se, todavia, que o aspeto menos positivo acima apresentado acaba, ainda assim, por ser uma mais-valia para a organização, uma vez que o capital humano que nela trabalha é muito jovem, também não tem os conhecidos “vícios” de muitas escolas espalhadas pelo país e, por conseguinte, convenientemente orientados são um potencial que acaba por ser capaz de dar respostas eficazes a estes desafios. É precisamente no trabalho diário com os professores que a ação diária da coordenadora de ciclo, no terreno, junto dos professores, em articulação com o diretor, se revela crucial para que os projetos e objetivos da escola se materializem junto dos alunos, pois a sala de aula é o coração da escola.

Este cenário tem levado a instituição a promover formação contínua orientada para o tipo de trabalho que se pretende dentro da organização, bem como para novos modelos e cenários de aprendizagem, com o intuito de ver concretizada a sua visão e missão e operacionalizado o perfil do aluno.

A todos estes aspetos que marcam o quotidiano desta instituição, acresce juntar a integração da tecnologia já que é um dos pilares estruturantes da instituição. Os alunos e professores trabalham num ambiente 1:1, com iPads. Alunos e professores sentem-se confortáveis em usar o iPad como uma ferramenta de trabalho no ensino e na aprendizagem. Na página online da escola, pode encontrar-se a referência dada à importância da integração da tecnologia no currículo:

(...) a tecnologia está integrada no currículo, oferecendo aos nossos alunos um leque alargado de ferramentas que podem ser utilizadas na resolução de problemas e no seu percurso académico. Com o nosso programa individual de iPads, os alunos a partir do 4.º Ano aprendem a usar mais uma ferramenta para explorar o conhecimento, num ambiente seguro e na sua própria linguagem. As crianças que iniciaram o 1.º Ano em setembro de 2016 têm a mesma idade dos iPads e estes já fazem parte do seu quotidiano – todos os estudantes são agora utilizadores nativos e temos que adaptar o nosso curriculum para integrar as tecnologias usadas no mundo real.

3.2. *Big Idea* -Um caminho para a implementação da gestão flexível do currículo

“When students are agents in their learning, they are more likely to have “learned how to learn” – an invaluable skill that they can use throughout their lives.”

In Brief - Student Agency - The OECD Learning Compass 2030

Linhas orientadoras - Big Idea

Para um melhor entendimento de como se articula a filosofia da escola, os normativos e o trabalho diário, procedemos à leitura atenta do documento Linhas orientadoras - *Big Idea*.

O *Big Idea*, área legitimada pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, como uma componente curricular complementar, com uma carga horária definida pela escola, contribuindo para a promoção integral dos alunos, brota do Projeto Educativo da instituição no qual está patente a visão da instituição, salientando-se que, nesta,

as crianças ganham competências e adquirem ferramentas para crescerem bilingues, curiosas, autónomas e enfrentarem os desafios de um mundo em constante movimento com a confiança necessária para atingirem todo o seu potencial.

Ainda no mesmo documento, está presente a missão em que claramente se transmite que se pretende “formar e inspirar alunos para que tenham as competências necessárias para serem felizes e ter sucesso no percurso individual que escolherem.” É dentro deste espírito que os documentos internos e organizativos do trabalho da instituição escolar que estão na base da criação do *Big Idea* já que se trata de uma área curricular que conta também com o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, interciclos e intraciclos e o trabalho colaborativo entre docentes, aspetos estes que são a soma de ideias que estão agora nos Normativos que o Ministério da Educação tem emanado, com vista à autonomia das escolas e de que o DL n.º 55/2018 é o espelho por excelência.

Assim, tendo por base estes pressupostos, o *Big Idea* ganha importância vital no seio da organização, pois inclui em si toda a filosofia subjacente à cultura de escola. O trabalho realizado nesta área orienta-se especialmente no sentido de os alunos adquirirem uma metodologia de trabalho que lhes permita:

- ser criativos
- ser autónomos
- ser curiosos
- resolver problemas
- trabalhar com os pares, em grupo, respeitando os outros
- fazer aprendizagens com sentido de forma transdisciplinar
- ser rigoroso
- pensar globalmente

O *Big Idea* surge de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos, com o objetivo criar constante motivação e conseqüentemente o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o *Big Idea* se centra no desenvolvimento de competências. Tendo por base duas correntes de trabalho ao nível da educação, nomeadamente o *International Middle Years*

Curriculum da empresa *Fieldwork Education*, um currículo específico adotado por várias escolas a nível mundial, e o trabalho desenvolvido pelo professor e investigador Sugata Mitra com o seu projeto pioneiro “Hole in the Wall”, o *Big Idea* ganha forma.

A *Fieldwork Education* foi fundada em 1984 por dois diretores que tinham uma visão para melhorar a aprendizagem e para oferecer ajuda prática, acessível às escolas que assim escolheram seguir esse currículo. Os fundadores reconheceram que a aprendizagem dos alunos era o fator mais importante pelo qual professores, escolas e comunidades que contribuem para essa aprendizagem deveriam prestar contas. Assim, “Melhorar a aprendizagem” logo se tornou missão e, desde então, passaram a ser conhecidos mundialmente por currículos líderes e programas de aprendizagem profissional e desenvolvimento de liderança.

O *International Middle Years Curriculum* (IMYC) é o currículo desenvolvido em mais de cento e quarenta escolas internacionais, espalhadas por cerca de cinquenta países, oferecendo educação de excelência desde o pré-escolar até o final do terceiro ciclo. Este currículo baseia-se em plataformas média atuais, envolvendo os alunos numa aprendizagem ativa, alicerçado no desenvolvimento de capacidades, promovendo a autorreflexão e a oportunidade para os alunos compreenderem a sua aprendizagem. Esta forma de ação é denominada, por Flavell (1970), como metacognição: o pensamento metacognitivo tem a ver com os fatores ou as variáveis que atuam e interatuam no decurso e no produto final das atividades cognitivas. São eles a pessoa, a tarefa e a estratégia. Este currículo relevante e envolvente centra-se numa grande ideia em torno da realidade, da vida, e adiciona experiências de aprendizagem individuais e compartilhadas, oferecendo uma estrutura de aprendizagem liderada pelo aluno. O IMYC pretende preparar os alunos para a próxima etapa da sua aprendizagem e para futuras oportunidades de trabalho, desenvolvendo as competências previstas para o século XXI.

Por outro lado, o trabalho desenvolvido pelo professor e investigador em educação, Sugata Mitra, com o seu projeto pioneiro “Hole in the Wall”, estabeleceu a visão de que com acesso à internet as crianças aprendem quase tudo de forma independente. A sua pesquisa atraiu a atenção para processos de aprendizagem auto-organizados, em que o “conhecimento” *per se* não é condição, mas sim a capacidade de organizar, explorar, correlacionar esse conhecimento. Na conferência sobre “Technology, Entertainment, Design (TED)” em 2013, Sugata pediu à comunidade global do TED para tornar seu sonho realidade, ajudando-o a

construir a Escola na Nuvem, onde crianças, não importa quão ricas ou pobres, se possam envolver e conectar com informações e mentoria on-line. Em dezembro de 2013, a primeira escola no laboratório de *Cloud* - localizada dentro de uma escola de ensino médio em Killingworth, Inglaterra - abriu suas portas para os alunos. Mais sete laboratórios foram abertos como parte de seu desejo; cinco na Índia, mais um no Reino Unido e em Nova Iorque (EUA). Os laboratórios têm como objetivo proporcionar um ambiente em que uma comunidade global de educadores possa observar o impacto da aprendizagem auto-organizada em crianças de uma ampla variedade de contextos educacionais. A plataforma *School in the Cloud* foi lançada originalmente na conferência TED de 2014 para ajudar a acelerar essa pesquisa, ajudando os educadores - sejam eles professores, pais ou líderes comunitários - a administrar os seus próprios SOLEs (*Self Organised learning Environment*) e contribuir para a experiência global, compartilhando as suas experiências com outras pessoas. Agora, ele é gerenciado pelo SOLE Central, da Newcastle University, um centro global de pesquisa e prática SOLE, dirigido por Sugata Mitra.

Um ambiente de aprendizagem auto-organizado, ou SOLE, pode existir em qualquer lugar em que haja um computador, conexão à Internet e alunos prontos para aprender. Dentro de um SOLE, os alunos têm a liberdade de aprender de forma colaborativa usando a Internet. Um educador desencadeia uma Grande Questão (*Big Question*) e os alunos formam pequenos grupos para encontrarem uma resposta. As sessões SOLE são caracterizadas por descoberta, partilha, espontaneidade e intervenção limitada do professor.

São as grandes questões (*Big Questions*) que desencadeiam a aprendizagem de cada sessão. Fazer uma pergunta interessante e relevante desperta a imaginação e a curiosidade dos alunos e leva a um genuíno processo de descoberta. Desenvolver uma boa grande questão também pode ser a parte mais difícil para executar uma sessão SOLE. As grandes perguntas não são as que têm uma resposta fácil. Elas são frequentemente questões abertas e difíceis que podem até não ter uma resposta. O objetivo é incentivar conversas longas e profundas, em vez de encontrar respostas fáceis. Estas perguntas incentivam os alunos a oferecer teorias, trabalhar em colaboração, usar a razão e pensar criticamente. Devem ser perguntas que incentivam a pesquisa, o debate e o pensamento crítico. As grandes perguntas não são apenas para obter as respostas "certas", mas para aprender os métodos e as habilidades necessárias para encontrar as respostas.

Nesta linha de ideias, é fundamental estar consciente de que das atividades propostas no *Big Idea* não estão ligadas a nenhuma disciplina em particular, antes se direcionam para diferentes áreas do saber. Este momento de trabalho semanal reveste-se de um contexto puramente inter e transdisciplinar, capacitando os alunos a olhar um fenómeno da realidade como um todo, em que é necessário pôr em ação todas as áreas do saber, permitindo analisar, investigar, problematizar com diferentes olhares, diferentes perspetivas, consoante se considere as diversas disciplinas que fazem parte do currículo da escola, ao mesmo tempo que se articulam conhecimentos, aptidões e valores, tal como definidos pela OCDE no documento “Global competency for an inclusive world” (2016). Esta é uma forma de trabalho desafiante e é aqui que o papel do professor se torna uma mais-valia no sentido de poder aguçar a curiosidade, espicaçar vontades, abrir caminhos, incentivar rotas, moderar relações, entre tantas outras valências. Por conseguinte, o professor não é aqui um transmissor de conhecimentos, é antes um mediador, atento à especificidade de cada aluno e de cada grupo, capaz de impulsionar saberes e estratégias de resolução de problemas através de partilha de saberes.

É, finalmente, objetivo desta área curricular conduzir os alunos a construírem sempre um produto final que possa ser exibido/apresentado à comunidade e restantes grupos de trabalho, de modo a que todo o trabalho faça sentido e ganhe consistência na intercomunicação com a restante comunidade escolar. Este princípio faz todo o sentido porque é desiderato deste projeto *Big Idea* constituir-se como um desafio conceptual para a vida. Para que tudo isto se possa entrelaçar e ganhar vida, é crucial a ação do diretor como agente de motivação e inovação, bem como a ação do diretor para a criação de legitimidade na tomada de decisões por parte dos atores envolvidos. A equipa de liderança, constituída pelo diretor e coordenadora de ciclo, revela-se como elemento fundamental para a organização, acompanhamento e reflexão de todo o trabalho desenvolvido junto dos professores numa primeira fase e, depois, junto dos alunos nas salas de aula.

3.3. Os processos desencadeados pelo diretor para envolvimento e participação dos atores

Desde a sua criação em papel, passando pela implementação e culminando na sua avaliação, houve a necessidade de repensar práticas, adaptar o dia a dia da escola, dos professores e dos alunos, bem como criar um *mindset* propício ao desenvolvimento desta área curricular. Para

tal, o diretor desencadeou processos que visavam o envolvimento e a participação dos atores. Esses processos foram concertados tendo em linha de conta as etapas de um qualquer trabalho de projeto:

- *Ideation* - criação do *Big Idea*
- Inspiração - apresentação aos colaboradores/professores
- Planificação - Equipas educativas
- Implementação - sala de aula
- Avaliação/Reflexão - professores/alunos

Ideation - criação do Big Idea

Processo anterior à chegada do diretor, contudo, fundamental para a contextualização do tipo de trabalho a implementar e já desenvolvido por nós no ponto 3.1. deste trabalho. Para tornar mais clara a forma de operacionalização desta área curricular, criou-se um quadro síntese contendo os atores envolvidos e a descrição do tipo de trabalho desenvolvido (Anexo 2).

Inspiração - apresentação aos professores

Assente neste contexto muito específico, o *Big Idea* surge com uma filosofia concreta de trabalho e urge apresentar o conceito aos professores e consequentemente pedir o *input* dos mesmos para que pudessem considerar esta área como sua e relevante para a aprendizagem dos alunos. Assim, o diretor procedeu à apresentação do projeto em reunião geral de professores, durante a qual os professores foram desafiados a trabalhar na estrutura de trabalho proposta para o *Big Idea*. A partir daqui o trabalho dos professores foi crucial. Em pequenos grupos de trabalho (equipas educativas multidisciplinares), foi analisado o documento de trabalho relativo a esta área. Foram dados os primeiros passos para que os professores pudessem criar empatia com o projeto e sugerir melhorias e alterações, bem como antever a sua aplicabilidade com os grupos de alunos que tão bem conhecem.

Nesta altura, pediu-se aos professores que procedessem à proposta de grandes temas que pudessem ser trabalhados por todos os níveis de ensino, indo ao encontro dos interesses do currículo das várias disciplinas e, ao mesmo tempo, ao encontro dos interesses dos alunos.

Tão importante quanto isto, foi a definição por parte dos professores de competências chaves que gostariam de ver desenvolvidas nos alunos e que são transversais a todas as áreas e níveis de escolaridade. Os professores fizeram ainda propostas para o tempo dedicado a esta área na mancha horária dos alunos e professores, bem como o tipo de envolvimento necessário à planificação, implementação e avaliação do *Big Idea*.

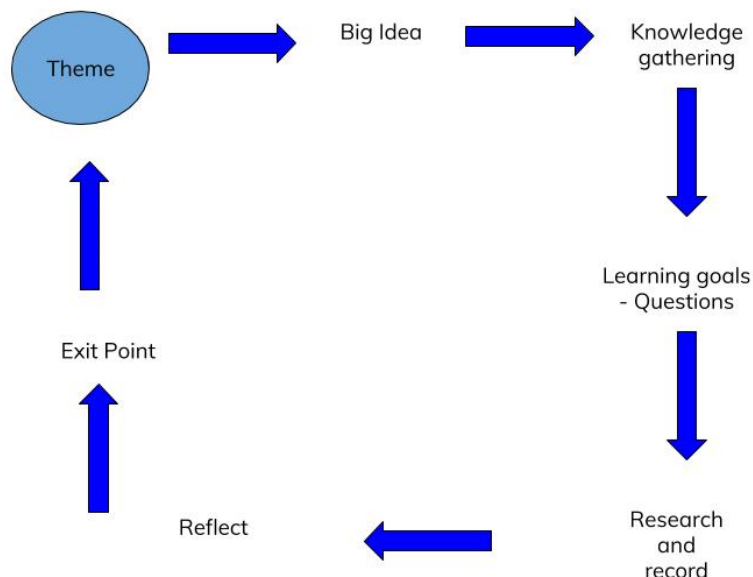
A coordenadora de ciclo procedeu ao levantamento de todas as sugestões e de todos os *inputs* que apresentou em Conselho Pedagógico. Após consideração do Conselho pedagógico, o mesmo órgão definiu que o *Big Idea* iria funcionar nos seguintes moldes e que contam no documento estruturante desta área:

- 1 bloco de 90 min no horário dos alunos por semana;
- Grupos mistos em termos de idade/turma.

No documento final com as linhas orientadoras para o *Big Idea* consta o seguinte:

- *Big Idea* is a multidisciplinary activity.
- 1 afternoon per week.
- All students in both Preparatory and Secondary School have it at the same time
- The aim is for students, organised in small groups, to analyse and investigate a specific question that is raised by a teacher.
- Each group must present an answer under the format which they find most appropriate (more theoretical, practical, artistic, mathematical, shape, story etc.).
- Students are encouraged to collaborate, innovate, integrate and relate to other subjects, with practical problems, calculate and take risks, be courageous, share and communicate ideas and accept comments.

Fig. 2 - Ciclos de trabalho



Fonte: Baseado no conceito “ The IMYP Process of Learning”

Planificação - Equipas Educativas

O diretor considerou necessária a criação de equipas educativas (Formosinho e Machado, 2016) como uma medida organizacional, potenciando e concretizando a colaboração entre docentes. Criou assim condições para uma gestão integrada e flexível do currículo, com impacto nas aprendizagens dos alunos. Tal forma de ação foi baseada na necessidade de dar resposta à heterogeneidade do público que hoje chega não só a esta escola, como a todas as escolas em geral. Dos mais variados estratos sociais e económicos, passando pelos diversos estratos culturais e étnicos, a escola é obrigada a repensar a sua forma de ação. Foi justamente aqui um dos primeiros grandes desafios para proceder à planificação do trabalho a desenvolver com o *Big Idea*. Como resposta, o diretor optou pelas equipas educativas como molde de atuação em contexto de sala de aula, por ser um caminho que conduzirá, na crença do diretor, à transformação de práticas tradicionais, dado que se pretende que os docentes trabalhem em conjunto, discutam e implementem um trabalho que vise a aprendizagem de grupos de alunos que se unem para a resolução de um mesmo problema, mas com soluções diversas, consoante, justamente, essa heterogeneidade que grassa no interior da escola. Isto terá que ter sempre, na planificação quer do diretor quer das equipas educativas, a inclusão de todos os alunos e o seu sucesso. Inspirado nos autores supracitados, o diretor encara o trabalho colaborativo “como mecanismo de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e organizacional.”

Para além disso, e seguindo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o diretor decidiu seguir rigorosamente alguns dos aspetos evidenciados no preâmbulo do referido diploma, a saber: o ponto relativo à adoção de “diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos”, bem como o ponto que refere a aposta “na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas”, dado ser esta a via de trabalho a privilegiar, bem como o resultado que se espera ao cabo de 8 semanas de trabalho em grupos heterogêneos, em que a grande questão termina com um apresentação

oral final. Ainda seguindo o normativo que orienta atualmente a gestão das escolas, o diretor do nosso estabelecimento de ensino procurou, conjuntamente com a coordenadora de ciclo, dar corpo ao ponto que refere a “Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Art. 4.º).

Implementação - sala de aula

“When learners speak, write, or draw their ideas,
they deepen their cognition.”

(Ron Ritchhart and David Perkins)

Neste contexto em que se pretende desafiar os alunos a agir, o trabalho de acompanhamento e avaliação com suporte do diretor é crucial para a concretização do trabalho transdisciplinar com sentido para os alunos. Normalmente, nas escolas desafiam-se os alunos a resolver problemas, contudo, são desafios previsíveis.

Traditional schools usually emphasize the kind of intelligence students need to solve clearly defined problems. By stressing this kind of "laboratory intelligence," schools typically ask students to engage in focused, systematic tasks that have unambiguous goals and a clear choice of answers: learn this list of words and how to spell them, learn who the presidents were. The tasks may be challenging, but they are challenging in a predictable way. The attention paid to standards and assessments often works to increase the emphasis on this laboratory intelligence. (Perkins, 2000)

No caso do trabalho a desenvolver no *Big Idea*, a proposta é desafiar os alunos no sentido de reconhecerem os problemas envolvidos num tema/situação e conduzi-los de forma a que criem empatia particular com uma área do problema, para que possam dedicar tempo e energias na resolução do mesmo. Ou seja, com a metodologia de trabalho utilizada nesta área curricular, não é dito ao aluno que deve seguir este caminho, ou que deve incluir o grupo que o professor previamente definiu, mas antes deve ser desenvolvido o espírito crítico e a capacidade de decisão face à situação que é colocada em análise sempre que a rotação do

tema surge (rotatividade de 8 semanas). O professor é, então, um mentor, aquele que está ao lado, que acompanha, mas que não ocupa o lugar de charneira nem impõe vontades. Ainda segundo Perkins, estamos perante a ideia fundamental de que o aluno não é lançado à selva, mas a visão de que é necessário ser inteligente na selva, para dar a entender que os alunos através desta forma de trabalho ganham autonomia para reconhecer problemas escondidos em situações confusas. Para além disso, com motivação e bom senso escolhem a que problemas vale a pena dedicar tempo e energia para serem resolvidos. Esta sim é uma forma que pode mudar o paradigma de ensino em muitas escolas.

Assim, para que se possa dar corpo ao desenvolvimento de competências consideradas necessárias para o século XXI, existe um trabalho que é feito simultaneamente em sala de aula e em reunião de equipas educativas. A descrição desse trabalho semanal em sala, passo a passo, e que se encontra em anexo (Anexo 3) serve para compreender melhor o encadeamento das ações a desenvolver por todos os intervenientes. Aí se apresenta a metodologia de apresentação do trabalho a realizar em cada período de 8 semanas, a forma de organização dos grupos de trabalho, especialmente, a forma como serão constituídos os grupos de alunos que terão de dar resposta à grande questão, sendo ainda apresentado também o modo como as equipas educativas deverão acompanhar todos este trabalho em sala de aula, ao longo deste período. Existe depois o trabalho que é feito pelos docentes das equipas educativas, nomeadamente, a recolha de informação através da observação direta em sala de aula que será depois partilhada na reunião mensal de professores com a mediação por parte da coordenadora pedagógica.

Avaliação/Reflexão dos diferentes intervenientes na concretização do Big Idea

The essential quality of reflection is thinking
about practice in order to improve.
(Hatton & Smith, 1995)

É inquestionável que a reflexão sobre as práticas é a melhor forma de progredir no caminho das mudanças, como se depreende pela citação que abre este momento da nossa reflexão sobre uma etapa crucial do processo de trabalho ao longo do ano letivo em que se implementou, desde a base, este projeto que ficou conhecido no interior da nossa organização como *Big Idea* e a resposta à flexibilização curricular. No quadro legislativo atual, em que as

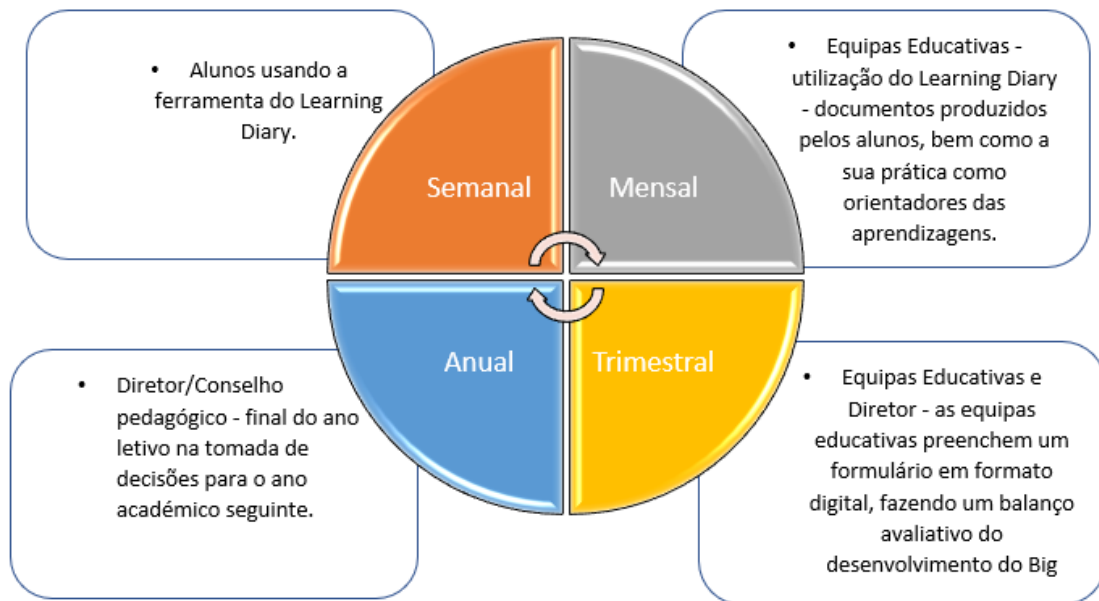
mudanças que são operadas no interior das escolas são estruturantes, a avaliação/reflexão será, inequivocamente, o melhor meio de perceber se o trabalho que é concebido e desenvolvido pelos diretores e diferentes estruturas intermédias está a ser aquele que efetivamente se desejava. No nosso caso, esta etapa de trabalho foi crucial para perceber o potencial do *Big Idea*.

Esta lógica de ação é sustentada pela literatura que se tem vindo a produzir sobre formas de mudar o seio das instituições escolares. A este propósito destacamos aqui as palavras de Dewey (1993), quando salienta que a reflexão é qualidade essencial para pensar sobre a prática e melhorar. Com base neste pressuposto e no sentido de poder ter uma visão global da implementação desta área curricular, o diretor considerou fundamental criar um ciclo de avaliação/reflexão, dado que, decorrente da repetição, a reflexão torna-se algo inerente ao processo. Como diz Schön (1983) “reflection is bound up with practice; teachers and other professionals understand and act on their situations in ways that cannot be reduced to rules or described fully by educational theory.”

Dewey e Schön consideram fundamental a reflexão na ação. O mesmo conceito é exposto no documento produzido pela OCDE, no qual se apresenta uma moldura conceptual de aprendizagem em que o círculo de reflexão (Anticipation-Action-Reflection) é considerado crucial para potenciar o desenvolvimento de competências, elevar o pensamento e aprofundar a compreensão.

Nesta lógica de pensamento, o diretor do estabelecimento de ensino onde exercemos a nossa atividade profissional, considerou quatro ciclos de reflexão, com três intervenientes fundamentais para acompanhamento do *Big Idea*: os alunos, os professores e o processo (Figura 3).

Fig. 3 - Ciclos de reflexão



Fonte: Elaboração própria

Para dar corpo a esta lógica de implementação e desenvolvimento do *Big Idea*, tal como anteriormente referenciado, construíram-se “boundaries”, ou seja, espaços proporcionadores de reflexão, de acordo com os intervenientes em todo o processo. Em primeiro lugar, criou-se o momento de reflexão em sala de aula, efetuado pelos alunos semanalmente, os quais teriam, para esse efeito, que recorrer à ferramenta do “Learning Diary”. Neste documento, criado num Padlet para facilitar a colaboração de todos os intervenientes, os alunos eram convidados a registar os aspetos positivos do trabalho realizado na sessão semanal, bem como a projeção dos próximos passos do trabalho a realizar, fossem de resolução de dificuldades ou de novas propostas para a resposta final a dar à grande questão formulada. Neste documento, havia ainda espaço para os discentes poderem “desabafar” sobre constrangimentos que enfrentavam em cada sessão. Num segundo momento, mensalmente, a reflexão feita pelos professores sobre o trabalho desenvolvido em sala, era concretizada nas reuniões de equipas educativas multidisciplinares criadas justamente com o fim de acompanhar estas sessões de trabalho que dariam as respostas às *Big Ideas* colocadas no início de cada 8 semanas. Esta mesma reflexão contava igualmente, como instrumentos de auxílio, com os documentos de suporte das sessões de *Big Idea* produzidos pelos alunos, bem como através da observação direta e da sua prática como orientadores das aprendizagens e do desenvolvimento de competências por parte dos alunos.

Por fim, um balanço global é feito a cada trimestre pelas equipas educativas, neste momento lideradas pelo Diretor e Coordenador de Ciclo, as quais preenchem um formulário em formato digital, fazendo o balanço em torno do desenvolvimento do *Big Idea*. Este espólio permite um trabalho informado do Diretor e da Coordenadora de ciclo para sustentar a sugestão de soluções de problemas imediatos e reajustes necessários, ao mesmo tempo que possibilita fazer o levantamento de pontos fortes e fracos em duas áreas distintas: na estrutura/modelo de trabalho e na concretização no terreno pedagógico.

Existe ainda um quarto momento, no final do ano letivo, em que o diretor, na posse de toda a informação necessária, reflete, em conjunto com os restantes membros do conselho pedagógico, sobre as melhorias a aplicar no ano letivo seguinte a este modelo de trabalho de flexibilização do currículo, que agora inicia os primeiros passos.

Naturalmente, por se tratar de um projeto novo, com todos os desafios inerentes a mudanças de paradigmas de pensamento e de ação pedagógica, o Diretor, conjuntamente com a Coordenadora de Ciclo, permanecem no terreno, para estarem a par de todos os pontos fortes e fracos que o projeto possa apresentar durante a sua implementação. Daí que, em resultado da observação participante, olhemos para este *Big Idea* como uma das respostas às necessidades no seio da nossa organização escolar, face às exigências e desafios impostos pelos próprios pais/encarregados de educação, alunos e políticas definidas pela fundadora da escola e Diretora Pedagógica, aquando da criação da mesma, desde o primeiro momento, como um projeto alternativo ao sistema de ensino tradicional.

3.4. A entrevista ao Diretor

Para melhor entendermos o alcance do trabalho do diretor, na projeção de um caminho para a flexibilização, foi realizada uma entrevista no ano letivo 2017/2018, período sobre o qual incide o nosso estudo. Tendo em conta o papel crucial do diretor na concretização da implementação da gestão flexível do currículo nesta instituição, os objetivos da entrevista (Anexo 4), pretenderam encontrar resposta para os objetivos do nosso trabalho, nomeadamente:

- Compreender os sentidos atribuídos pelo diretor à gestão flexível do currículo possibilitada pelo Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho;

- Compreender os desafios colocados ao diretor decorrentes da publicação do Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho;
- Conhecer as estratégias usadas pelo diretor para implementar os normativos no âmbito da implementação da gestão flexível do currículo.

A entrevista iniciou-se com a apresentação do trabalho que está a ser realizado no âmbito do presente estudo, seguida de uma troca de ideias e expectativas relacionadas com a educação. O diretor da escola reforça a sua posição de *um eterno enamorado pela educação e a sua vontade de querer que todos os alunos aprendam e tenham oportunidade de participar no trabalho desenvolvido na sala de aula de acordo com as suas capacidades*, porque considera ele que *todos os alunos, independentemente de todas as variáveis internas e externas, é um cidadão que é capaz de aprender sempre alguma coisa em qualquer circunstância*.

Deu-se seguimento ao protocolo de entrevista e quando questionado sobre a necessidade de criar uma área curricular como o *Big Idea* e quais os desafios sentidos, o diretor refere que *é uma área transdisciplinar e que reforça muitas das competências que hoje em dia sabemos que são fundamentais, mas que não pertencem a nenhum departamento na escola*. Segundo o diretor, *é aqui que surgem os desafios à gestão da escola dado que é necessário pensar formas de ação que, por exemplo, conduzam à gestão autónoma dos grupos de trabalho, ao mesmo tempo que se visa inculcar responsabilidades e instituir lideranças*.

Foi colocada a questão sobre o envolvimento do diretor no processo de criação, implementação e acompanhamento do *Big Idea*, à qual este respondeu que *a ideia já existia na escola quando ele chegara*. No entanto, o seu maior desafio *foi adaptar o mesmo conceito, para alunos mais velhos, pois a escola tinha crescido e era expectável que o “Big Idea” continuasse a ser desenvolvido com alunos mais velhos do 3.º ciclo*. Acrescentou ainda que *foi desafiante apoiar iniciativas individuais de alguns professores, uma vez que se pretendia ser fiel ao conceito original desta área. O conceito original destinava-se a fomentar a colaboração entre alunos do primeiro e do segundo ciclo, fazendo trabalho de pesquisa sobre um determinado tema que era diferente de sessão para sessão. O tema era apresentado por um departamento/grupo disciplinar e pretendia o desenvolvimento de competências da respetiva área disciplinar*.

Ainda na sequência da partilha de desafios sentidos, o diretor salienta que os principais foram:

- *convencer alguns professores, pois tudo o que não fazia diretamente parte da sua área de especialidade, os professores achavam que não tinham nenhuma responsabilidade;*
- *motivar os alunos, uma vez que não era atribuída uma “nota final”, os alunos consideravam que era uma área fora da avaliação formal, pelo que não precisavam de esforço ou dedicação;*
- *conseguir o reconhecimento, por parte da administração, do trabalho envolvido nas diversas vertentes e horas que representava na atividade do diretor;*
- *falta de espaço foi um problema adicional (pois a escola estava a funcionar num edifício provisório);*
- *falta de consistência entre os assuntos selecionados: o produto final e expectativas variaram muito, o que tornou tudo muito mais difícil, tanto para os alunos como para os professores e, conseqüentemente, maior dificuldade em se identificarem com o programa.*

Um outro aspeto abordado na entrevista semi-estruturada que realizámos foi a questão da importância que o diretor da escola atribui à sua função. Sobre esta questão, o diretor responde claramente que *é fundamental o apoio da equipa de liderança (Diretor, coordenadores de ciclo, direção/administração) da escola e que tem que ser a todos os níveis.* Solicitado a esclarecer esta situação, o nosso entrevistado apontou pequenas ações como *visitar as aulas, participar diretamente em alguns projetos, por exemplo, para que tanto os professores como os alunos reconheçam a importância do seu trabalho.* Daí considerar que o seu papel foi muito importante, reconhecendo ser *fundamental uma revisão do tempo dedicado a esta área nos horários dos professores.* O diretor falou ainda *na falta de formação específica oferecida pela escola, para que os professores pudessem exercer um trabalho de excelência, o que fez com que os alunos sentissem discrepâncias entre os temas a trabalhar e o produto final pretendido, não havendo a dedicação expectável nos diversos momentos dos projetos.* Salientou, também, que *deverá ser feita uma revisão do Big Idea, pois é necessário dar mais voz aos alunos na escolha dos temas e no formato de apresentação/intervenção final.* O diretor ressaltou, no entanto, que *o Big Idea proporcionou projetos de grande sucesso académico, com elevado grau de motivação, e que o Big Idea, como ferramenta de implementação de flexibilização curricular, contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento profissional dos docentes e da organização.*

3.5. Observação participante: notas soltas

As notas soltas que serão aqui apresentadas, são o reflexo de uma participação efetiva no terreno da instituição que serve de suporte ao trabalho desenvolvido e que dá corpo à presente dissertação. Importa reafirmar que estas notas são redigidas pela coordenadora de ciclo, com funções particulares na coordenação pedagógica. Trata-se, por conseguinte, de um observador omnisciente em todos os momentos relativos aos processos desencadeados pelo diretor para a implementação de um percurso de flexibilização do currículo e envolvimento dos atores na prossecução desta ambição que assenta na leitura dos Normativos legais emanados pelo Ministério da Educação e que a escola quis implementar, mesmo sendo um estabelecimento de educação particular.

Retomamos as ideias de Costa e Castanheira (2015) para nortear a nossa reflexão sobre as notas referentes à observação participante. De acordo com estes autores, “os líderes dependem de outros membros da organização para desempenhar as suas funções”, pelo que no nosso caso em particular a coordenadora de ciclo refere que *antes de qualquer reunião, o trabalho da coordenadora de ciclo em conjunto com o diretor é fundamental. É neste trabalho de parceria, em que esta equipa de liderança explora as diversas vertentes do mesmo assunto tentando equacionar prós e contra, que surgem as melhores estratégias para poder fazer face às exigências do projeto educativo, da comunidade educativa e, principalmente, para apoiar os professores para que possam dedicar todo o seu tempo e esforço ao sucesso dos alunos.*

Através da leitura das notas soltas da coordenadora de ciclo está patente um trabalho de estreita colaboração com o diretor quando esta salienta que *para que o trabalho faça sentido junto dos professores e restante comunidade, é necessária uma estreita colaboração e entendimento dos processos que se pretendem desencadear. É por isso fundamental o trabalho colaborativo entre ambos (diretor e coordenadora de ciclo).* Esta afirmação remete-nos de novo para Costa e Castanheira (2015) uma vez que os autores referem que “a liderança distribuída implica coordenação, quer implícita, quer explícita em diversos domínios de atuação”. A coordenadora de ciclo exerceu o seu trabalho nos mais “diversos domínios de atuação” no sentido de realizar um *trabalho de acompanhamento de todas as fases foi fundamental para o Big Idea ganhar contornos no terreno.*

Nesta forma de atuação que as notas espelham, está bem patente que “a liderança passa a ser equacionada como uma atividade dispersa que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo dos líderes formais, nomeadamente do *líder heroico*” (Costa & Castanheira (2015, p. 24).

Importa também salientar que *este acompanhamento por parte da coordenadora de ciclo passava por liderar as reuniões com as equipas educativas, bem como desbloquear situações do dia a dia no que respeita ao trabalho em sala de aula. Algumas dessas situações foram efetivadas com simulações e intervenções imediatas na sala de aula, colaborando também com os docentes da equipa educativa que estavam nesse momento a trabalhar com os alunos.* Ressalvamos, nesta senda de ação, as palavras de Costa e Castanheira (2015): “todos os membros da organização poderão, potencialmente, ser líderes, abrindo a possibilidade a uma liderança mais coletiva e democrática”. Apraz-nos ainda reforçar mais uma vez que, segundo os autores supramencionados, “o gestor é apenas um membro da organização a quem foi atribuído o estatuto de líder através de um contrato legal, embora a liderança em si não possa ser atribuída desta forma e dependa da vontade dos seguidores. (idem, p. 30). A coordenadora de ciclo revela isto mesmo no seu relato, porquanto refere o trabalho desenvolvido no terreno com os professores: *Quando passaram a acreditar numa coordenadora de ciclo como parte integrante da equipa, como elemento desbloqueador e não como elemento constrangedor, todo este trabalho se tornou mais produtivo e verdadeiramente significativo para todos.*

Estamos a verificar, por tudo isto, que a ação do líder nesta organização que estamos a estudar visa a transformação de práticas enraizadas e construir aprendizagens com sentido, onde os seguidores estão recetivos a segui-lo. Usamos as palavras de Hooper e Potter (2005), transcritas por Marques (2019, p.47), para sintetizar que nesta instituição a liderança é um processo de transformação que procura desbloquear o potencial contido em cada ser humano” (p. 70). Estamos perante um líder, como diz Fullan (2003) capaz de “fazer a diferença” (p. 14).

3.6. A ação e percepções do diretor e das estruturas intermédias de gestão

Mais difícil conhecer a mente ou o coração de qualquer mortal
até que ele seja testado em posição de chefia.

O poder mostra o homem.

(Sófocles, *Antígona*)

Parece-nos que a ação do diretor junto dos professores, agentes de mudança por excelência, se revela fundamental na medida em que o líder estabelece um equilíbrio entre o eu-pessoa e o eu-professor. Todavia, “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2000, p.17), foram variáveis que foram sendo consideradas sempre no decorrer desta nova área curricular, considerada uma área de flexibilização necessária face a todos os normativos emanados pelo Ministério da Educação e face aos documentos estruturantes da escola.

Segundo Azcue (2012), existem algumas características comuns àqueles que são considerados bons educadores/professores, nomeadamente, o conhecimento e gosto pela matéria, a motivação, a paciência, a disponibilidade, o respeito e a justiça (p. 25-29).

No entanto, nesta instituição e por ação direta do diretor, o professor não trabalha sozinho, isolado. Costa (2018) refere como estratégias indutoras de desenvolvimento profissional e organizacional aquelas que se estruturam em processos de interação e colaboração. Esta mesma visão está plasmada quer na entrevista quer nas notas soltas da coordenadora de ciclo, onde se evidencia a partilha constante da liderança, com negociação colaborativa e intervenções simultâneas concertadas, com vista a dar corpo a todo o projeto que fora criado. Esta é uma prática que se espalha a toda a ação de liderança no seio desta organização escolar.

No nosso entender, o diretor é encarado como engrenagem que mantém todo o motor a funcionar com a sua paixão pelo projeto. A conjuntura atual exige organizações mais flexíveis, capazes de se adaptarem aos contextos sociais mais complexos. Passamos da

governança (*top-down*) para a autonomia (*bottom-up*), em que os processos de ensino e de aprendizagem são o foco de melhoria.

Lima e Silva (2011) citam (Barroso, 2005; Lima, 2008) referindo salientando que estudos realizados a este respeito têm enfatizado a importância da liderança como um dos factores de mudança, desenvolvimento e melhoria das organizações escolares (Day et al., 2000, 2009; Elmore, 2000; Fullan, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000; Sammons, 1999). A liderança pedagógica (Costa, 2000) e centrada na aprendizagem (Bolívar, 2009; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004, 2006), em particular, tornou-se, para muitos, uma espécie de solução mágica para o problema da conquista de um melhor sucesso escolar. Lima e Silva (2011), citando as palavras de Bossert et al. (1982) referem que a liderança é a capacidade de influenciar os outros para que possam assumir as linhas que lhes são propostas como premissa para a sua ação. Foi esse mesmo o desafio que o diretor enfrentou e com ele a equipa de liderança e a equipa pedagógica que ao longo do ano foi permanentemente desafiada a levar a bom porto uma outra forma de trabalhar e de desenvolver nos alunos competência, autonomia, espírito crítico sem suportes tradicionais e sem respostas imediatas que uma mera pesquisa digital levaria a resolver. Antes se procurou sempre fomentar a iniciativa dos alunos, desamparados dos manuais escolares ou do débito de palavras do professor, mas antes eles se tornaram agentes na construção do seu próprio conhecimento e *modus operandi*.

Ora, no nosso estudo, a ação do diretor revela-se crucial para, concordando com Leithwood (2016), o exercício de influência sobre os atores, organizações e outros *stakeholders* para a identificação e consecução da visão e objetivos da organização.

O diretor exerce a sua faceta de líder pedagógico estabelecendo a liderança através das relações entre indivíduos e conferindo poder e autonomia à Coordenadora de Ciclo para poder, autonomamente, dar corpo ao trabalho necessário junto de gestores, professores, pais, parceiros na comunidade e, ao mesmo tempo, mobilizando outros para o sucesso dos alunos. Da nossa observação do dia a dia do Diretor na escola, onde desenvolvemos o presente estudo, verificamos, amiúde, um diretor de porta aberta, sempre disponível para atender todos aqueles que sentiam necessidade de o procurar para apresentar angústias ou vitórias num processo verdadeiramente desafiador para docentes e alunos, numa escola onde, como já o referimos em diferentes momentos deste trabalho, o corpo docente é extremamente novo, o que nem sempre é fácil gerir, mas a larga e longa experiência do Diretor da escola,

assessorado pela Coordenadora de Ciclo, também com bastante experiência profissional, foram variáveis essenciais para a resolução desta equação que havia sido colocada para mostrar como a flexibilização do currículo é uma porta aberta para o desenvolvimento de competências e conteúdos pedagógicos das diferentes disciplinas curriculares.

Não se pense, contudo, que o processo de implementação desta área curricular foi apenas pautada por vitórias. Nas “notas soltas” da coordenadora de ciclo, lemos que

Uma das maiores dificuldades sentidas por mim foi a falta de segurança por parte dos professores na implementação de uma nova forma de trabalhar. Por um lado, sentiam-se pouco seguros para partilhar novas ideias com os colegas da equipa educativa e, por outro lado, mostravam pouca confiança para dinamizar a sala de aula de forma motivadora e criativa. Assim, as “conversas” individuais de incentivo e de troca de ideias foram cruciais para continuar a envolver os professores neste trabalho. No entanto, estes encontros não se desenrolaram com facilidade nos primeiros tempos do ano letivo, os professores sentiram a necessidade de criar algum nível de confiança comigo para poderem “desabafar” as suas angústias e dizer “não sei resolver/não sei fazer”.

Destas palavras se depreende que também a gestão intermédia concebe a sua forma de ação no seio da organização de forma inovadora, porquanto, no contacto direto com os intervenientes no processo de mudança, procurou sempre resolver os problemas que se iam colocando no caminho, seguindo muitas das ideias implícitas nas lógicas de ação das escolas ou práticas pedagógicas inovadoras apresentadas por Sarmiento (2000).

Da nossa observação, concluímos, igualmente, que nem sempre as situações do quotidiano da organização escolar pressupõem liderança participativa, até porque existem decisões que só o líder, porque possui a visão de conjunto da organização, pode tomar. Por outro lado, algumas vezes a determinação e o pulso forte têm que ser empreendidos no desenvolvimento da gestão escolar, pois há sempre atores e situações que carecem de uma forma diferenciada de atuação. Segundo Honorato (2018),

Os diretores de escolas eficazes relacionam o estilo de liderança adequado de acordo com a situação, mas nunca poderão fugir do diálogo: o saber ouvir é mais importante, às vezes, do que o ordenar. A gestão democrática e participativa que se deseja na unidade

escolar é muito mais do que um dever fazer simplesmente, ela é uma construção social e histórica que cria raízes fortes na formação plena do aluno, como ser humano, cidadão, autônomo e ético, pronto para viver em sociedade. (p. 35)

É isto que a liderança pedagógica advoga e que no seio da organização que estudámos se procurou pôr em evidência, tanto mais que o diretor é um professor, com paixão pela profissão, uma larga experiência em contextos de ensino internacional e nacional, que carregava consigo a preocupação genuína de proporcionar momentos de aprendizagem com sentido e propósito, levando ao bem-estar do aluno e ao desenvolvimento integral do mesmo. Esta forma de ação encontra eco nas palavras de Honorato (2018)

As ações específicas relativas à liderança do gestor escolar estão diretamente associadas às escolas eficazes, àquelas que fazem a diferença no aprendizado dos seus alunos. Para tal, torna-se necessário que exista uma comunicação também eficaz entre os líderes e os seus liderados, criando um ambiente útil de confiança e de interação, luminar da motivação e da busca pelas realizações de todos, tendo o aluno como norte de todo o trabalho desenvolvido. (p. 35)

IV - Considerações finais

Chegados aqui, importa recuperar o nosso objetivo geral da dissertação, a fim de verificarmos qual foi o papel do diretor escolar no quadro da implementação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Depois de uma experiência de um ano centrada na concretização de um percurso possível com vista à implementação da gestão flexível do currículo, podemos agora afiançar, com maior grau de certeza, que neste *Big Idea* estão em evidência pressupostos teóricos que os normativos mais recentes produzidos pelo Ministério da Educação têm procurado que as escolas implementem no seu seio, com vista à promoção do sucesso escolar de todos os alunos. Um desses princípios orientadores encontra-se no DL n.º 55/2018, quando, no Artigo 4.º, alínea b), se lê:

Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola.

Partindo deste desiderato, é preciso mudar a perspetiva de ação, mas igualmente o figurino dessa ação. A escola deixa de ser, como já referimos anteriormente, apenas a sala de aula e os alunos passivamente sentados como recetáculos de conteúdos, para se alargar a uma comunidade em que alunos, professores, direção, pais e agentes educativos têm um papel proativo na melhoria da escola. Porém, a nossa experiência também nos permitiu compreender que a grande aposta para o desenvolvimento da escola se joga na construção de “teias” de colaboração e cooperação. É inegável a ideia de que definir e percorrer um caminho comum, ultrapassando barreiras, implica valorizar o trabalho de todos, experimentando novas possibilidades e novas respostas. Fullan (1993) alerta para os processos de mudança e chama a atenção para o facto de que “os problemas são companheiros inevitáveis” e, paradoxalmente, a ausência de problemas reais é o principal inimigo de uma mudança produtiva. Assim, para que tal aconteça, é preciso um “líder forte”, como atesta Torres (2013), um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado, resultado de um processo de co-construção, co-compromisso e corresponsabilização.

A análise da entrevista ao diretor e relato da observação participante, bem como a análise documental permitiu-nos evidenciar alguns aspetos que sinteticamente aqui expomos: em primeiro lugar, a importância dos processos desencadeados pelo diretor para o envolvimento dos atores, que implicaram uma coordenação e colaboração estreita com as estruturas de gestão intermédias; em segundo lugar, a ação e perceções da coordenadora de ciclo e o trabalho desenvolvido para exercer influência nos outros, para que a visão do diretor pudesse ter eco no terreno, motivando, coordenando e orientando os diversos atores para que tal fosse possível. Concordamos assim com a visão partilhada por Costa, Almeida, & Pinho (2017)

Efetivamente, diretores e coordenadores desempenham, em diferentes momentos, papéis – interpessoais, informacionais e decisórios – que assentam em comportamentos de relação, de comunicação e de orientação da sua atividade. Estes atores estão no centro nevrálgico das teias de relações que se edificam em torno dos projetos desenvolvidos na escola. (p. 273)

Neste caso, a criação de uma área curricular como o *Big Idea* apresentou-se como um percurso concebido pelo diretor para dar corpo à visão da escola plasmada no Projeto

Educativo “as crianças adquirem competências e adquirem ferramentas para crescerem bilíngues, curiosas, autónomas e enfrentarem os desafios de um mundo em constante movimento com a confiança necessária para atingirem todo o seu potencial”, visão esta que se cruza com o Perfil do Aluno para o Século XXI. Este documento é entendido pelo Ministério da Educação (Martins et al., 2017) como um documento que “configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (p. 9) e como tal, acrescenta-se aí,

Docentes, gestores, decisores políticos e também todos os que, direta ou indiretamente, têm responsabilidades na educação encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo. (p. 10)

Ciente desta nova realidade, o líder da nossa instituição apresentou-se como um misto de líder de “estilo visionário” e “líder democrático” (Goleman, 2003), porquanto viu nas estruturas intermédias, particularmente na coordenadora de ciclo, um pilar para a implementação do projeto que estava na forja, inspirado em duas correntes de trabalho ao nível da educação, nomeadamente o *International Middle Years Curriculum* da empresa *Fieldwork Education*, um currículo específico adotado por várias escolas a nível mundial, e o trabalho desenvolvido pelo professor e investigador Sugata Mitra com o seu projeto pioneiro “Hole in the Wall”, o *Big Idea* ganha forma. Ou seja, seguindo muitas vezes o modo de atuação descrito por Goleman, “canaliza os seus subordinados para visões e sonhos partilhados”, e usando a frase “Vem comigo” e a coordenadora de ciclo, nas reuniões e no trabalho partilhado e cooperativo com os docentes “demonstrou às pessoas comuns como podem fazer o trabalho de pessoas excecionais” (Goleman, 2003). Na sua forma de atuação, o diretor procurou ainda que o trabalho de equipa fosse uma constante, tanto para a implementação da nova área curricular, como para o seu desenvolvimento, para que adversidades fossem vista como caminho para a mudança de práticas enraizadas ou como um desafio para introdução de outras formas de conceber o ensino. Efetivamente, somos compelidos a dizer que o líder assume assim um papel basilar neste processo já que é o agente que faz a ligação entre os demais intervenientes, por isso deve ser o primeiro a ter atitudes e comportamentos exemplares, isto porque as pessoas tendem a imitar o líder (Carapeto & Fonseca, 2006).

Esta forma de ação do diretor cruza-se ainda com o conceito de liderança transformacional, definido por Leithwood (1992), na medida em que distribui a responsabilidade e partilha a

autoridade da liderança, ao mesmo tempo que atribui tempos para a planificação em equipas. Esta foi uma das áreas mais importantes para a implementação do *Big Idea*, porque não se tratava de uma área curricular, com um programa definido e que apenas deve ser seguido por todos, antes havia todo um trabalho em equipa para ir ao encontro dos interesses dos alunos, o centro de atenção da escola que quer ser efetivamente uma escola inovadora e orientada para a preparação de cidadãos críticos e comprometidos com o mundo que os rodeia.

Neste momento final do nosso trabalho, e tendo bem claros todos estes princípios, (re)lançamos o olhar sobre a revisão da literatura feita a qual sugere processos de liderança partilhados entre os diversos atores educativos e, sem dúvida, que é crucial o envolvimento e participação de cada um no sentido da melhoria da organização com impacto óbvio no sucesso dos alunos. No terreno, percebemos como foi sinuoso o percurso a percorrer para que o trabalho projetado fizesse sentido. Por isso, podemos agora dizer que ao diretor associamos a imagem da engrenagem que mantém todo o motor a funcionar com a sua paixão pelo projeto. À coordenadora de ciclo deste estabelecimento cabe a hercúlea função de influenciar pessoas de modo a todos remarem no mesmo sentido e, neste caso em particular, para implementar processos de mudança e inovação. Contudo, o projeto apresentado como *Big Idea* refere também os professores como atores fundamentais para a inovação e mudança, devidamente apoiados nas suas ações diárias por uma equipa de liderança que comunique claramente com a equipa, com objetivos claros, criando um ambiente de confiança, propício ao desenvolvimento pessoal, tendo o aluno como foco o para todo o trabalho desenvolvido.

A liderança deverá criar novas condições para o crescimento e desenvolvimento profissionais e fomentar culturas de colaboração e aprendizagem organizacional, construídas em torno da delegação pessoal de poderes e do envolvimento ativo de toda a comunidade educativa. Em suma, concordamos com Azevedo (2006) quando afirma que “Sem o exercício de responsabilidade pessoal, sem compromissos políticos e éticos devidamente partilhados, sem um foco claro na melhoria das aprendizagens e sem lideranças internas capazes não haverá mudanças que sejam melhorias”. (p. 9)

Ora a nossa investigação encontra-se delimitada no tempo, pelo que seria interessante dar continuidade ao estudo no sentido de aprofundar como é que as lideranças lidaram com resultados das reflexões feitas pelos alunos e equipas pedagógicas, por exemplo. Todavia, podemos afirmar que o *Big Idea* teve uma importância vital no seio da organização onde

desenvolvemos o presente estudo, por nele estar incluída toda a filosofia subjacente à cultura da escola e que a missão sintetiza: “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta.”

Daqui decorre que as portas se abrem àquilo que é o projeto da professora Kath Murdock (2020) intitulado “The art of inquiry”: a forma como se ensina faz a diferença na aprendizagem e esta diferença será tão mais consistente quanto as lideranças forem inovadoras e ousadas e se pedir aos alunos que trabalhem no sentido das aprendizagens com sentido, desenvolvendo a metacognição necessária à escola com significado. Tudo isto se une àquilo que a OCDE sistematiza como “Anticipation – Action – Reflection (AAR)”, ou seja, através da planificação, da experiência e da reflexão, os alunos aprofundam a sua compreensão e alargam os seus horizontes referenciais. Para a OCDE, o ciclo AAR é um catalisador para o desenvolvimento das competências transformadoras: cada uma dessas competências depende da capacidade do aluno de ser adaptativo e reflexivo e de agir em conformidade e de melhorar continuamente o seu pensamento.

É por isso que o estudo de Reeves (2009) centrado na mudança na escola aponta no sentido de ser necessária a mudança do indivíduo para se poder mudar o coletivo, a organização:

Some leaders think that their defining moment for effective change will be the speech to their staff, an address to the community or their remarks to the board. But of all the things leaders do in order to create conditions for change, the most important are the thousands of moments of truth when their actions speak louder than words.

Obviamente, um trabalho desta natureza tem sempre limitações e, neste caso, cumpre-nos dizer que no primeiro ano de implementação, o projeto estava de facto com a visão final do desenvolvimento de competências nos alunos e com a intenção de uma verdadeira flexibilização do currículo. No entanto, com apenas um primeiro ano de implementação não se pode ter a veleidade de acreditar que está um projeto sólido e consistente, antes pelo contrário, a direção percebeu que muito caminho havia ainda a percorrer para que o *Big Idea* passasse a ter peso quer para os alunos quer para os docentes, quer ainda para pais e encarregados de educação. É, por isso, que as palavras de Armengol (2001) fazem todo o sentido neste processo, dado que evidencia que neste processo de aprendizagem coletiva, que o *Big Idea* representou no seio da escola, há lugar para a experimentação e o fracasso

ocasional como parte integrante do processo contínuo de “aprender a ensinar”, de modo que “oferecer ou solicitar ajuda não é considerado indício de incompetência, mas uma forma adequada de aprender”. E esta aprendizagem é para todos, desde as lideranças, ao corpo docente e aos alunos.

Partilhando a visão de Fullan (2002) e Bolívar (2012), consideramos que a melhoria da organização escolar não emergirá através de prescrições externas, mas sim, e apenas, quando a escola se transformar numa unidade básica de mudança e inovação.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação - um guia prático e crítico*. Asa.
- Akpan, C. (2016). Innovative practices in school administration. *International Journal of Educational Administration, Planning and Research*, 8, 45–53.
- Almeida, M. C. (2012). *Liderança Escolar e Satisfação com o Líder: Uma Relação Possível*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Almeida, M., Costa, E., & Baptista, M. (2014). O trabalho colaborativo como mecanismo de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e organizacional: o exemplo de escolas TEIP. In *Supervisão, Liderança e Cultura de Escola* (pp. 474–480). Edições Pedagogo.
- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In *Construir a autonomia e flexibilização curricular* (pp. 6–14). Universidade Católica Editora.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspectives*. Addison Wesley.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. Editorial La Muralla.
- Azcue, J. (2006). *A escola onde se aprende*. Editora Princípia.
- Azevedo, J. (2006). *Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias*. IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In *Avaliação das escolas: modelos e processos* (pp. 14–99). Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barracho, C., & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Edições Silabo.
- Barrère, A. (2007). Taches et temporalités. In *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République* (pp. 41–69). PUF.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In *O Estudo da Escola* (pp. 167–189). Porto Editora.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17.

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2011a). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. In *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 11–22). Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2011b). *VI Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro.
- Barroso, J., et al. (2006). *A Autonomia das Escolas - Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bass, B. (1990). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Free Press.
- Battestin, C., & Nogaro, A. (2016). Sentidos e Cotornos da Inovação na Educação. *Holos*, 2.
- Becker, H., & Geer, B. (1969). Participant observation and interviewing: a comparison. In *Issues in Participant Observation: a text and reader* (pp. 322–331). Massachusetts Addison-Wesley.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de Mudança. In *Educação em tempo de mudança* (pp. 31–54). Grafimadeira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Borgatti, S. P., & Cross, R. (2003). A relational view of information seeking and learning in social networks. *Management Science*, 49, 432–445.
- Boucher, L. P. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In Y. Desgagné (Ed.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 55–70). Desgagné.
- Cabaço, L., et al. (2017). *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas.
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Universidade de Évora.
- Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Edições Sílabo.
- Carlile, P. R., & Rebentisch, E. S. (2003). Into the black box: The Knowledge transformation cycle. *Management Science*, 49, 1180–1195.

- Casanova, M. (1992). *La Evaluation. Garantia de Calidad para El Centro Educativo*. Edeluives.
- Cattonar, B. (2006). Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola. *Educação Em Revista*, 44.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Elsevier Editora.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.
- Correia, L., et al. (2017). *O Tempo dos Professores*. FPCEUP.
- Costa, E. (2015). Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola. In *Estado da Educação 2014* (pp. 254–261). Conselho Nacional de Educação.
- Costa, E. (2018). Conhecimento organizacional, ação e reflexão: um roteiro para o desenvolvimento profissional e organizacional. In *Conhecimento e Ação: transformar contextos e processos educativos* (pp. 52–66). Universidade Católica Editora.
- Costa, E., Almeida, M., & Pinho, A. S. (2017). Papéis do gestor escolar, liderança pedagógica e desafios organizacionais na implementação do projeto-piloto de ensino bilingue precoce no 1o CEB. In *Supervisão, liderança e inclusão* (pp. 267–275). Edições Pedagogo.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira De Política e Administração Da Educação - Periódico Científico*.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- D.G.I.D.C. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação.
- Dortier, J., & Borbalan, J. (1999). *Les organisations: etat des savoirs* [Dataset]. Siences Humaines.
- Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissements. In *Améliorer l'école* (pp. 141–152). Presses Universitaires de France.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. Random House.
- Eades, J. (2008). *Celebrating Strengths - Building strengths-based schools*. Capp Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In *Handbook of research on teaching* (pp. 119–161). MacMillan.
- Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: o Público e o Privado. In *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 35–44). Universidade de Aveiro.

- Fernandes, D. (2007). A avaliação tem limites. *A Página Da Educação*, 170.
- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 137–152). Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In *A Gestão do Sistema Escolar* (pp. 54–102). Ministério da Educação.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2002). *Anexo de enquadramento à Recomendação sobre a Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores* [Dataset]. INAFOP.
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação - Da Conceção à realização*. Lusociência.
- Foster, W. (1989). Toward a critical Practice of leadership. In *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 39–62). The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teaches' College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho em Equipa na Escola*. Porto Editora.
- Harari, Y. (2018). *21 Lições para o Século XXI*. Elsinore.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Honorato, H. (2018). A Gestão Escolar e a Liderança do Diretor: Desafios e Oportunidades. *Revista Administração Educacional*, 9.
- Inspecção Geral de Educação e Ciência. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. https://issuu.com/igec0/docs/escola_inclusiva_final
- James, K., Mann, J., & Creasy, J. (2007). Leaders as Lead Learners. *Management Learning*, 38, 79–94. <https://doi.org/10.1177/1350507607073026>
- Janssens, F., & Amelvoort, H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: an exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34.
- Jarauta, B., & Imbernón, F. (2015). *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII*. Penso.
- Jesuíno, J. (1996). Leadership: Micro-macro links. In *Under-standing group behavior: Small group processes and interpersonal relations* (pp. 93–125). Lawrence Erlbaum.

- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Livros Horizonte.
- Leal, I. P. (1999). *Entrevista clínica e psicoterapia de apoio*. ISPA.
- Lima, J., & Silva, S. (2011a). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45.
- Lima, J., & Silva, S. (2011b). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974–1988)*. Universidade do Minho.
- Lindlof, T., & Taylor, B. (2002). *Qualitative communication research methods*. SAGE Publications.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. Routledge.
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – Os Desafios da Escola e dos Professores* (pp. 25–37). Universidade Católica Editora.
- Martins, G., (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral de Educação.
- Mateus, A. (2018). Desenvolvimento Profissional e Perfis de Orientação Pedagógica na Docência no Ensino Superior. *Sisyphus Journal of Education*, 6, 53–75.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (1986). *Trabalho do Executivo: O Folclore e o Fato*. Nova Cultural.
- Morgado, J. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares*. (2015, July). [Congress]. 8th Inclusive and Supportive Education Congress, Lisboa, Portugal.
- Nave, F., & Costa, E. (2020). *Direção e Liderança Escolar em Contexto De Inovação Pedagógica: Um Estudo de Caso*.
- Nicolescu, B., et al. (2000). *Educação e transdisciplinaridade*. Energy Company of São Paulo.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In *Ciências da educação em Portugal* (pp. 17–33). Sociedade Portuguesa da Educação.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In *As organizações escolares em análise* (pp. 11–43). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In *Vidas de Professores* (pp. 11–29). Porto Editora.

- O.E.C.D. (2019a). The definition and selection of key competences. *Revista Exitus*, 9.
- O.E.C.D. (2019b). *The Future of Education and Skills - Education 2030* [Flyer].
https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Flyer_2019.pdf
- Pacheco, J. (2009). Currículo: Entre Teorias e Métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39.
- Perdigão, R., et al. (2017). *Perfil do aluno - competências para o século XXI - Relatório Técnico*. Conselho nacional de Educação.
- Perkins, D. (2000). Schools Need to Pay More Attention to “Intelligence in the Wild.” *Harvard Education Letter*, 16.
- Perrenoud, P. (2010). Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. *Educação Inclusiva*, 1, 15–18.
- Perrenoud, P. (2015). *Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini a Phillip Perrenoud*.
<https://Cmcmceducacao.Blogs.Sapo.Pt/>. <https://cmcmceducacao.blogs.sapo.pt/13-pensamento-de-philippe-perrenoud-3404>
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema.
- Rebordão, I. (2010). *Relatório do projecto. A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*. Universidade de Lisboa.
- Reeves, D. (2009). *Leading Change in Your School*. ASCD.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Universidade de Aveiro.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Teaching Students to Think. *Education Leadership*, 65.
- Rodrigues, M. (2021). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sá, P., & Paixão, F. (2015). Competências-chave para todos no séc. XXI : orientações emergentes do contexto europeu. *Interacções*, 11(39).
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 15–47). Gradiva.
- Sanches, M. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, VII.

- Sanches, M. (2005). *Liderança Educacional Para A Mudança E Inovação: Os Desafios Da Indeterminação Em “Terra Incógnita.”* Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.
- Sanches, M. (2009). *Liderança Da Escola: Os Caminhos Transversais da Complexidade e da Sustentabilidade.* Porto Editora.
- Schon, D. A. (1983). *Reflective practitioner: How professionals think in action.* Basic Books.
- Silva, J. M. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – trajetórias individuais e impactos organizacionais.* Universidad de Extremadura, Departamento de Ciencias de la Educación da Facultad de Educación.
- Silva, M., & Fernandes, E. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus.*
- Stego, N. E., Gielen, K., Glatzer, R., & Hord, S. M. (1987). *The Role of School Leaders in School Improvement.* Acco.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação, 14,* 77–99.
- Verdasca, J. (2011). O Ciclo de Estudos, Unidade Base da Organização Pedagógica da Escola. In *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (p. 33). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos.* Bookman.
- Yukl, G. (2012). *Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention.* Academy of Management Perspectives.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations.* Pearson.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26,

<https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>

Portaria n.º 181/2019 de 11 de junho, Diário da República n.º 111/2019, Série I de 2019-06-11, <https://data.dre.pt/eli/port/181/2019/06/11/p/dre>

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Páginas web

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf página consultada no dia 19/08/2019

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/afc_acompanhamento.pdf página consultada no dia 19/08/2019

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge40_julho2019.pdf página consultada no dia 19/08/2019

https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/2019-european-semester-country-report-portugal_pt.pdf página consultada no dia 19/08/2019 (documento de trabalho dos serviços da comissão Relatório relativo a Portugal de 2019 que inclui a apreciação aprofundada da prevenção e correção dos desequilíbrios macroeconómicos que acompanha o documento comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho Europeu, ao Conselho, ao Banco Central Europeu e ao Eurogrupo)

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <https://dicionario.priberam.org/autonomia> [consultado em 23-08-2019].

Relatório Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do despacho nº 5908 / 2017

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_do_pafc.pdf , página acedida em 27/08/2019

<http://descobertasonline.blogspot.com/2009/02/philippe-perrenoud.html> página consultada em 28/08/2019

<https://fieldworkeducation.com/about> página consultada em 01/06/2019

<https://www.theschoolinthecloud.org/about/> página consultada em 01/06/2019

<https://www.park-is.com/?lang=pt-pt> página consultada em 02/06/2019

<https://notosh.com/lab/from-daft-ideas-come-brilliant-solutions> página consultada em 25/08/2020

<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> página consultada em 26/08/2020

<https://www.dge.mec.pt/noticias/curriculo-dos-ensinos-basico-e-secundario> página consultada em 26/08/2020

<https://www.kathmurdoch.com.au/> página consultada em 11/04/2021

Anexos

ANEXO 1

LINHAS ORIENTADORAS – BIG IDEA

Linhas Orientadoras – Big idea

Fundamentação



No Projeto Educativo está patente a visão da instituição, salientando-se que, nesta, “as crianças ganham competências e adquirem ferramentas para crescerem bilingues, curiosas, autónomas e enfrentarem os desafios de um mundo em constante movimento com a confiança necessária para atingirem todo o seu potencial.” Ainda no mesmo documento, está presente a missão em que claramente se transmite que se pretende “formar e inspirar alunos para que tenham as competências necessárias para serem felizes e ter sucesso no percurso individual que escolherem.”

O projeto educativo prevê claramente o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar no seu seio, interciclos e intraciclos e o trabalho colaborativo entre docentes.

Assim, tendo por base estes pressupostos, o **Big Idea** ganha importância vital no seio da organização, pois inclui em si toda a filosofia subjacente à cultura de escola.

Objetivos

O trabalho realizado nesta área orienta-se especialmente no sentido de os alunos adquirirem uma metodologia de trabalho que lhes permita:

- ser criativos
- ser autónomos
- ser curiosos
- resolver problemas
- trabalhar com os pares, em grupo, respeitando os outros
- fazer aprendizagens com sentido de forma transdisciplinar
- Ser rigoroso
- pensar globalmente

Nesta senda, é fundamental estar consciente de que das atividades propostas no *Big Idea* não estão ligadas a nenhuma disciplina em particular, antes se direcionam para diferentes áreas do saber. Logo, é aqui que o papel do professor se torna uma mais-valia no sentido de poder aguçar a curiosidade, espicaçar vontades, abrir caminhos, incentivar rotas, moderar relações, entre tantas outras valências. Por conseguinte, o professor não é aqui um transmissor de conhecimentos, é antes um mediador, atento à especificidade de cada aluno e de cada grupo, capaz de impulsionar saberes e estratégias de resolução de problemas através de partilha de saberes.

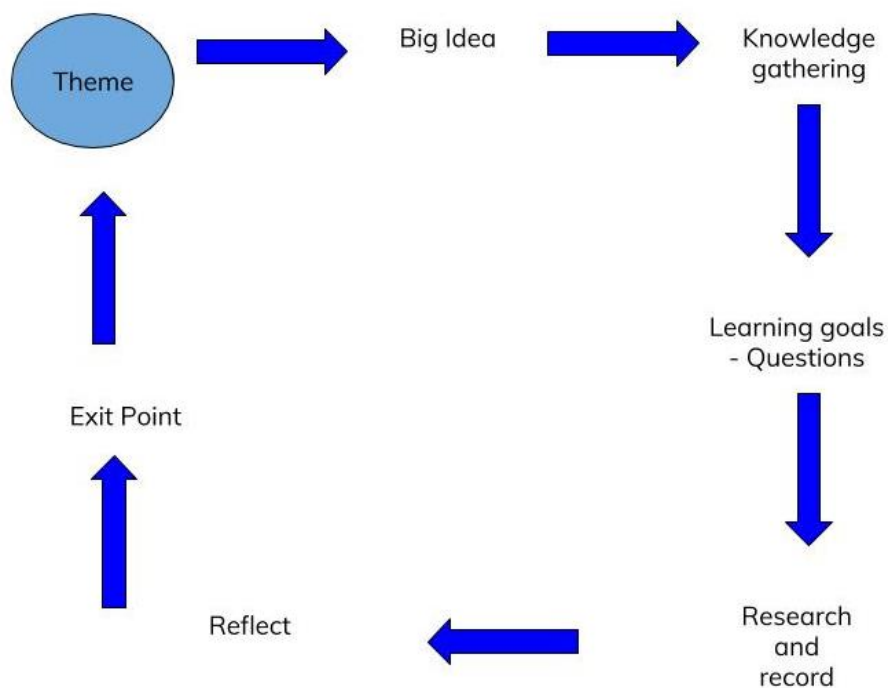
É, finalmente, objetivo desta área curricular, conduzir os alunos a construírem sempre um produto final que

possa ser exibido/apresentado à comunidade e restantes grupos de trabalho, de modo a que todo o trabalho faça sentido e ganhe consistência na intercomunicação com a restante comunidade escolar.

Formação dos grupos

Na semana anterior ao início de um novo tema de trabalho, os alunos serão informados sobre o tema. (Poderá ser em assembleia ou no Tutor Time.) Deverão inscrever-se em grupos de 3 e deverão trabalhar com pessoas diferentes em cada tema. A inscrição deverá estar concluída na segunda-feira da semana de início do novo tema. Caso não o tenham feito, serão criados grupos aleatoriamente. O local para inscrição será o placard junto à staff room.

Estrutura de aprendizagem



Por período, existe um tema foco que contém uma "Big Idea", ou seja, um desafio conceptual para a vida e ao mesmo tempo agrega várias áreas do saber/disciplinas. Cada tema está pensado para ser trabalhado durante cerca de 8 semanas.* O tema deverá ser trabalhado durante 6 semanas e 2 semanas serão para as apresentações.

Haverá um professor a liderar todo o processo dos alunos de uma determinada sala e nas semanas 3 e 4 os professores deverão trocar de salas para dar o *input* da sua área aos diferentes grupos de outra sala, consoante as suas necessidades. O professor líder de uma sala, no final do tema, deverá redigir um breve comentário ao

trabalho individual de cada aluno e dar nota qualitativa.

Na primeira sessão, o professor apresenta o tema e a “Big Idea” associada a este tema e pode criar um momento de discussão, troca de ideias. Cientes da “Big Idea” proposta, far-se-á, na fase *Knowledge Gathering*, a exploração daquilo que os alunos já sabem. De seguida, propõe-se a fase das expectativas de aprendizagem - *Learning goals - Questions*. Pretende-se que nesta fase os alunos lancem questões que gostassem de ver respondidas sobre esta temática. Propõe-se também que o professor trabalhe um pouco sobre estas questões. (Ver mais à frente na secção *Teacher tips*.)

Na fase *Research and Record*, com base nos objetivos de aprendizagem traçados, os alunos devem pesquisar e registar toda a informação que consideram pertinente para dar resposta às suas questões. (*Learning Diary*)

Ao longo de todo o processo estará presente a fase *Reflect* (Project Plan a preencher a partir da 1.ª sessão) que encoraja os alunos a refletir sobre o processo de trabalho desenvolvido e aprendizagens pessoais efetuadas.

Na fase *Exit Point* será feita a mostra e apresentação das conclusões de cada investigação. Neste *Exit point*, cada grupo deverá fazer uma apresentação oral tendo como suporte escrito o *Learning Diary* e um produto final ilustrativo das conclusões (jornal, revista, poster, flyer, vídeo, protótipo, construção, maquete...), máx 3 a 4 min. por grupo.

*Considerando que no calendário interno 1.º e 2.º períodos têm 13 semanas e 3.º período tem 7 semanas, a troca de tema deverá acontecer no final de 8 semanas.

Temas

	1st term/2nd term		2nd term	3rd term
5th and 6th	Adaptability	Collaboration	Celebration	Discovery
7th and 8th	Creativity	Entrepreneurship	Tradition	Challenge

Calendarização

Semana	Data	Atividade
1	Set.	Big Idea/Knowledge gathering/Learning goals - Questions
2		Questions/Research and record
3		Research and record

4	Out.	Research and record
5		Research and record
6		Prepare presentation/Exit point
7		Exit Point - Presentations
8	Nov.	Big Idea/Knowledge gathering/Learning goals - Questions
1		Questions/Research and record
2		Research and record
3		Research and record
4	Dez.	Research and record
5		Research and record
6	Jan.	Prepare presentation/Exit point
7		Exit Point - Presentations
8		Big Idea/Knowledge gathering/Learning goals - Questions
1		Questions/Research and record
2	Fev.	Research and record
3		Research and record
4		Research and record
5		Research and record
6	Mar.	Prepare presentation/Exit point
7		Exit Point - Presentations
8		Big Idea/Knowledge gathering/Learning goals - Questions
1	Abr.	Questions/Research and record
2		Research and record
3	Mai.	Research and record
4		Research and record
5		Research and record
6		Prepare presentation/Exit point
7	Jun.	

8		Exit Point - Presentations
---	--	----------------------------

*Em todas as sessões, não esquecer o preenchimento do *Project Plan* (Reflect) e do *Learning Diary*.

** O *Exit point* (produto final) poderá/deverá começar a ser trabalhado antes da sessão 6.

*** Existe uma sessão não planeada para o caso de haver necessidade de ajustar dias a um projeto.

Avaliação

A área do **Big Idea** terá uma avaliação por período que será qualitativa, seguida de um breve comentário sobre o envolvimento do aluno no trabalho, nas tarefas, no grupo, bem como ao nível do comportamento. Este comentário será elaborado pelo professor líder do projeto. Esta mesma avaliação figurará na ficha de avaliação do final de cada trimestre.

Learning Diary

Pretende-se que os alunos usem a app padlet. Padlet is like paper for your screen. Start with an empty page and then put whatever you like on it. Upload a video, record an interview, snap a selfie, write your own text posts or upload some documents, and watch your padlet come to life. Once others add to it, the page will update in real time.

Exit Point - Presentations

Estas sessões têm como objetivo a divulgação do *Learning Diary* e das conclusões de cada grupo de trabalho, permitindo assim que todo o trabalho realizado ganhe uma consistência efetiva, na senda daquilo que são as skills para o Século XXI: “agir com adaptabilidade e ousadia”. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.

Teacher tips

- O professor deve ter uma atitude ativa em sala de aula, percorrendo os diversos grupos, incentivando a discussão, desconstruindo ideias, incentivar os alunos a pensar fora da caixa e globalmente.
- O professor é a chave para que se possa manter o interesse no projeto/tema.
- O professor deve: a) tornar os conteúdos a trabalhar relevantes para os alunos; b) “trazer” o mundo exterior para dentro da sala de aula; c) levar os alunos para fora da sala de aula; d) criar oportunidades para que os alunos possam interagir uns com os outros, com outros professores e adultos em experiências de aprendizagem significativas.
- **Learning goals - Questions** - (How to proceed) Start with a brainstorm of questions, not statements. Then Teacher should help students to categorize and reflect on the type of questions. Try to categorize with them between closed or open questions and discuss advantages and disadvantages of

both. Ask students to change some of the questions from open to close and vice versa. After this, ask them to pick up the best 3 questions. Reflect with them what did they learn with this process of changing questions. Then let the learning begin!

Big Idea

Adaptability: “Adaptability is demonstrated by the ability to change, alter or cope with new environments or circumstances.”



<https://unsplash.com/>

Collaboration: When people work together, they can achieve a common goal.



<https://unsplash.com/>

Celebration: “There is value in recognizing and observing special events through ritual and with joy and happiness.”



<https://unsplash.com/>

Discovery: “Finding out new things is a human driver and affects things for better or worse. “



<https://unsplash.com/>

Creativity: “Innovation can happen when existing ideas are brought together or expressed in a new way.”



<https://unsplash.com/>

Entrepreneurship: The ability to make money through the development of products and situations appropriate to different markets requires application of certain skills.



<https://unsplash.com/>

Tradition: “Beliefs and customs from the past have a powerful effect on our lives today.”



<https://unsplash.com/>

Challenge: “Facing up to, or overcoming, problems and barriers increases possibilities in our lives.”



<https://unsplash.com/>

*All quotes from *The international Middle Years Curriculum from Fieldwork Education*

Cenário ideal para o Big Idea

O Big Idea deveria funcionar em grandes espaços com grupos de entre 40 a 50 alunos acompanhados por 4 a 5 professores das diferentes disciplinas. Estes professores deveriam acompanhar o trabalho dos alunos ao longo de todo o projeto.

Beatriz Relvas

ANEXO 2

QUADRO SÍNTESE - ATORES ENVOLVIDOS E DESCRIÇÃO DO TIPO DE TRABALHO DESENVOLVIDO

Quadro síntese - atores envolvidos e descrição do tipo de trabalho desenvolvido

Data	Fase de implementação	Local/ estrutura	Equipa de liderança	Descrição
julho	Inspiração	Reunião de Staff	Diretor	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da estrutura de trabalho <i>Big Idea</i> e sua fundamentação. • Constituição de grupos de trabalho para sugestão de melhorias/alterações.
setembro	Planificação	Reunião de Staff	Coordenadora de Ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição de equipas educativas, incluindo professores de diferentes áreas disciplinares, propondo temas a trabalhar que sejam abrangentes permitindo ir ao encontro dos objetivos do projeto <i>Big Idea</i>.
setembro a junho	Implementação sala de aula/ Acompanhamento	Reunião de Staff	Coordenadora de ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Mensalmente, em grupos de trabalho, é feito um acompanhamento e reflexão sobre a implementação na sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Partilha de experiências e boas práticas; ○ Esclarecimento de questões relativas ao processo de trabalho e consequente adaptação às necessidades do grupo de alunos; ○ Análise reflexiva dos documentos de suporte das sessões de <i>Big Idea</i> produzidos pelos alunos (<i>Project Plan</i> e o <i>Learning Diary</i>).
outubro/ janeiro/ março/ junho	Avaliação	Equipas Educativas	Diretor/ coordenadora de ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Trimestralmente, aquando da alteração de tema, as equipas educativas preenchem um formulário em formato digital, fazendo um balanço em torno do desenvolvimento do <i>Big Idea</i>. • Análise da informação recolhida para solução de problemas imediatos e reajustes necessários.

julho	Avaliação	Reunião de Direção	Diretor/ coordenadora de ciclo/ Conselho pedagógico	<ul style="list-style-type: none">• Aglutinação de toda a informação recolhida, produção de um balanço reflexivo e sugestão de melhorias para aplicar no ano letivo seguinte.
-------	-----------	--------------------	---	---

ANEXO 3

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE TRABALHO SEMANAL E MENSAL

Descrição das etapas de trabalho semanal e mensal

Trabalho em sala (semanal)	Trabalho em Equípas educativas (mensal)
<p>Na semana anterior ao início de um novo tema de trabalho, o tema é apresentado aos alunos, em assembleia de alunos, com o Diretor ou com a Coordenadora de Ciclo ou no “Tutor Time” com o Diretor de Turma. É proporcionado um momento de discussão sobre os diversos ângulos, através dos quais o mesmo pode ser abordado, seguindo a imagem da grande questão “guarda-chuva”, onde caem as diferentes formas/áreas de dar resposta a essa pergunta. Os alunos deverão inscrever-se em grupos de 3 e deverão trabalhar com pessoas diferentes em cada tema. Os grupos deverão ser constituídos por alunos de turmas diferentes e de diferentes níveis de ensino. A inscrição deverá estar concluída na segunda-feira da semana de início do novo tema. Caso não o tenham feito, serão criados grupos aleatoriamente. Isto será feito pela coordenadora de ciclo. O local para inscrição será o placard junto à <i>staff room</i>.</p> <p>Por período, existe um tema foco que contém uma <i>Big Idea</i>, ou seja, um desafio conceptual para a vida e que, ao mesmo tempo, agrega várias áreas do saber/disciplinas. Cada tema está pensado para ser trabalhado durante cerca de 8 semanas. O tema deverá ser trabalhado durante 6 semanas e 2 semanas serão para as apresentações orais à comunidade.</p> <p>Haverá um professor a liderar todo o processo dos alunos de uma determinada sala e nas semanas 3 e 4 os professores deverão trocar de salas para dar o <i>input</i> da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mensalmente, em grupos de trabalho multidisciplinar, é feito um acompanhamento e reflexão sobre a implementação na sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> ○ Partilha de experiências e boas práticas; ○ Esclarecimento de questões relativas ao processo de trabalho e consequente adaptação às necessidades do grupo de alunos; ○ Análise reflexiva dos documentos de suporte das sessões de <i>Big Idea</i> produzidos pelos alunos (Project Plan e o Learning Diary).

sua área disciplinar aos diferentes grupos de outra sala, consoante as suas necessidades. O professor líder de uma sala, no final do tema, deverá redigir um breve comentário ao trabalho individual de cada aluno e dar nota qualitativa, em que o objetivo é receber esta informação, este *feedback (assessment for learning)* e melhorar no ciclo de trabalho seguinte.

Na primeira sessão de trabalho, o professor orientador da sessão apresenta novamente o tema e a *big idea* associada a este tema e pode criar um momento de discussão e troca de ideias para aguçar a curiosidade e alargar horizontes referenciais. Cientes da *Big Idea* proposta, far-se-á, na fase *Knowledge Gathering*, a exploração daquilo que os alunos já sabem. Segue-se a fase das expectativas de aprendizagem - *Learning goals - Questions*. Pretende-se que nesta fase os alunos lancem questões que gostassem de ver respondidas sobre esta temática. Pretende-se também que o professor trabalhe um pouco sobre estas questões. (Ver secção *Teacher tips* no documento interno *Linhas orientadoras - Big Idea*.)

Na fase “*Research and Record*”, com base nos objetivos de aprendizagem traçados, os alunos devem pesquisar e registar toda a informação que consideram pertinente para dar resposta às suas questões. (*Learning Diary*)

Ao longo de todo o processo estará presente a fase “*Reflect*” (*Project plan* a preencher a partir da 1.^a sessão) que encoraja os alunos a refletir sobre o processo de trabalho desenvolvido e aprendizagens pessoais efetuadas.

Na fase “*Exit Point*” será feita a mostra e apresentação das conclusões de cada investigação. Neste “*Exit*

<p>Point”, cada grupo deverá fazer uma apresentação oral tendo como suporte escrito o “Learning Diary” e um produto final ilustrativo das conclusões (jornal, revista, poster, flyer, vídeo, protótipo, construção, maquete...), máx 3 a 4 min. por grupo.</p>	
--	--

ANEXO 4

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Guião de Entrevista Semi-Estruturada

Objetivos da entrevista:

1. Aprofundar as percepções do Diretor acerca da organização geral da escola e gestão de relações pessoais, percebendo qual o seu contributo para o processo de conceção, implementação e acompanhamento da nova área curricular criada - Big Idea -.
2. Recolher informação sobre o modo como foi implementada, no terreno, a articulação do trabalho a ser desenvolvido pelos professores, as discussões/organização do trabalho nas reuniões departamento e consequente aplicação em contexto de sala de aula/escola.

Parte 1 - Papel de gestão

Objetivos Específicos	Questões Gerais	Questões específicas
- Aprofundar as percepções do Diretor acerca da organização geral da escola e perceber qual o seu contributo para o processo de conceção, implementação e acompanhamento da nova área curricular criada - Big Idea -.	- De onde surge a necessidade de criar uma área curricular como o Big Idea? Quais foram os maiores desafios sentidos?	1. Porquê criar uma área curricular como o “Big Idea” numa escola que, pela natureza de trabalho e pelos documentos estruturantes, mostra já que o trabalho desenvolvido em sala de aula é, em grande parte, desenvolvido em trabalho de projeto? 2. Na qualidade de diretor, qual foi o seu envolvimento no processo de criação, implementação e acompanhamento do “Big Idea”? 3. Aquando da idealização/conceção desta área, quais foram os

<p>- Identificar as áreas que considera terem tido impacto na implementação do Big Idea.</p>	<p>- Desenvolvimento profissional dos professores, reflexão partilhada em Departamentos, autoavaliação de escola.</p> <p>- Reuniões de departamento (preparação/reflexão).</p> <p>- Formação oferecida aos professores.</p>	<p>maiores desafios que encontrou?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão de espaços; • Gestão de tempos; • Horários dos professores; • Organização da escola; • Gestão de recursos humanos (falta de professores) • Equipamentos/materiais <p>4. Em qual das fases sentiu que seria mais difícil pôr em prática este “Big Idea”, como área privilegiada pela escola como um caminho para a flexibilização do currículo?</p> <p>5. Qual a importância que atribui à sua função?</p> <p>6. A escola munuiu os professores para esta forma de trabalhar? Formação específica nesta área?</p> <p>7. Qual o seu papel/contributo para as reuniões de departamento?</p> <p>8. Quais os benefícios de criar o Big Idea, mais especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores e quanto às mais-valias que podem advir para o desempenho dos alunos? Este parece-lhe ser um caminho viável e eficaz para a implementação efetiva dos pressupostos definidos no “Perfil do Aluno à saída do ensino secundário”?</p> <p>9. Parece-lhe que o trabalho desenvolvido e a reflexão efetuada em</p>
--	---	---

		<p>cada um dos momentos de implementação do “Big Idea”, e ao longo de todo o processo, nomeadamente em departamentos, poderá ter contribuído, de alguma forma, para o desenvolvimento profissional dos docentes?</p>
--	--	--

Parte 2 - Papel de regulação/mediação

Objetivos Específicos	Questões Gerais	Questões específicas
<p>- Identificar os modos como gere as relações interpessoais na escola e com o exterior</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As formas de participação/envolvimento dos diferentes atores (para o nosso estudo centramo-nos nos alunos e docentes) na organização escolar estão associadas ao clima relacional que se vive no dia a dia. - Como se relaciona com os diferentes atores no seu quotidiano na escola? - Como avalia essa relação? 	<p>Com os professores</p> <p>10. Na relação pessoal e profissional com cada um: como estabelece a comunicação, como lhes transmite orientações da direção, como as negocia com eles? Como motiva, apoia?</p> <p>11. Nas reuniões: Como se processam? Como avalia a sua eficácia?</p> <p>12. Quando foi apresentada esta nova área ao corpo docente, quais lhe parecem ter sido os</p>

		<p>maiores desafios que os professores, desde logo, vislumbraram?</p> <p>Com os alunos</p> <p>13. No contacto em sala de aula com o desenvolvimento dos projetos e com o envolvimento dos alunos, descreva em traços gerais aquilo que experienciou.</p> <p>14. Qual o papel dos alunos em todo o processo? Qual foi “a voz dos alunos”, em que momento puderem expressar as suas escolhas e preferências?</p>
--	--	---

ANEXO 5

**OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE:
NOTAS SOLTAS...**

Observação participante: notas soltas...

O início do ano letivo é sempre cheio de ideias e vontades para construção de grandes projetos. Ora, o início do ano letivo não é diferente nesta escola. A primeira reunião geral de professores marca o início de um ano cheio de desafios, projetos e, acima de tudo, novos alunos, novos professores e novas dinâmicas. Para mim, em particular, a reunião do início do ano letivo é o momento decisivo para que o ano corra da melhor forma para todos, visão que era partilhada também pelo diretor. Para que o trabalho faça sentido junto dos professores e restante comunidade, é necessária uma estreita colaboração e entendimento dos processos que se pretendem desencadear. É por isso fundamental o trabalho colaborativo entre ambos (diretor e coordenadora de ciclo).

Nesta primeira reunião geral de professores, depois da fase de euforia, em que todos querem partilhar um pouco das experiências vividas durante o tempo em que estiveram afastados da escola, é tempo de olhar em concreto para aquilo que se vai passar nos próximos meses. O diretor e a coordenadora do ciclo têm nesta reunião papel fundamental, pois apresentam a calendarização referente ao ano em questão e os projetos a serem desenvolvidos, sempre iniciando esta apresentação com o foco na missão e visão da instituição escolar que dirigem, até porque há sempre grande mobilidade do corpo docente e é, portanto, essencial apresentar as grandes linhas de ação que terão de nortear as práticas ao longo do ano letivo.

Antes de qualquer reunião, o trabalho da coordenadora de ciclo em conjunto com o diretor é fundamental. É neste trabalho de parceria, em que esta equipa de liderança explora as diversas vertentes do mesmo assunto tentando equacionar prós e contra, que surgem as melhores estratégias para poder fazer face às exigências do projeto educativo, da comunidade educativa e, principalmente, para apoiar os professores para que possam dedicar todo o seu tempo e esforço ao sucesso dos alunos.

Mais concretamente, para a reunião de professores na qual seria apresentado o projeto Big Idea, a estratégia passava por criar um clima de trabalho propício a questões, por parte dos professores, e que no nosso entender

poderiam até colocar em causa o seu próprio papel de professor, dado que a forma de trabalhar em projeto e de forma colaborativa, é algo que exige dedicação, capacidade de adaptação e vontade de sair da zona de conforto. Pretendia-se também que os professores pudessem rever as suas áreas disciplinares nesta forma de trabalhar, mas que ao mesmo tempo definissem as capacidades transversais que se pretendem alcançar com este tipo de trabalho. Era ainda expectável que os docentes pudessem sugerir temas abrangentes que pudessem ser trabalhados por todos os níveis de ensino, indo ao encontro dos interesses do currículo das várias disciplinas e, ao mesmo tempo, ao encontro dos interesses dos alunos. Foram constituídos grupos de trabalho, em que, propositadamente, os elementos do grupo seriam de diferentes grupos disciplinares/departamentos, grupos estes que passariam a chamar-se equipas educativas. Na visão do Diretor e Coordenadora de Ciclo era uma reunião longa e exigente.

Na segunda reunião de professores, o diretor apresentou o projeto Big Idea. O diretor pôs em evidência a fase de “Ideation”, isto é, a fase na qual se fundamentou este projeto e agora era dada a oportunidade aos professores para poderem dar o seu contributo e trabalhar na estrutura do mesmo projeto. Apresentou também as razões que levaram a direção a apostar num novo projeto que mobilizasse toda a escola. Neste momento, na perspetiva da coordenadora de ciclo, não se encontra em discussão a implementação do projeto, mas antes se apresenta um desafio aos professores para se encontrar uma estrutura de trabalho que lhes faça sentido e que seja adaptada à realidade em que se movem diariamente.

Apraz-me dizer que o momento mais difícil foi, para mim, a leitura do documento por parte dos professores. Foi um momento de silêncio e de expressões faciais interessantes, um franzir de sobrolho, um abanar de cabeça ou um sorriso cooperante. Após uma leitura atenta, surgem as mais variadas questões relativas à implantação no terreno:

- Existe uma nota a atribuir no final do período?*
- Qual a expectativa do envolvimento do professor no processo?*
- Em que medida os Encarregados de Educação estão informados sobre o tipo de trabalho que vai ser desenvolvido?*

- *Qual o tempo necessário ao professor, para preparação e implementação das sessões de projeto?*

- *As horas de Big Idea fazem parte da nossa componente letiva?*

- *Quem nos vai acompanhar no desenvolvimento de um projeto que não segue à risca os nossos programas das disciplinas?*

- *A participação dos alunos é facultativa?*

- *Se os alunos não se inscreverem, quem resolve as situações de “conflito”?*

- *Quando se fala numa apresentação final, qual a expectativa da escola relativa ao trabalho final e ao impacto na comunidade educativa?*

Uns mais motivados que outros, lá surgem algumas vozes de motivação e de gosto por trabalhar colaborativamente. Foi aqui que os professores sentiram que podiam fazer a diferença, pois puderam não só ter voz de decisão quanto ao tipo de trabalho a desenvolver com os alunos, como também ao nível da própria organização da escola, sugerindo a mancha horária e periodicidade de implementação em sala de aula.

Daqui para a frente, o trabalho de acompanhamento de todas as fases foi fundamental para o Big Idea ganhar contornos no terreno. Este acompanhamento por parte da coordenadora de ciclo passava por liderar as reuniões com as equipas educativas, bem como desbloquear situações do dia a dia no que respeita ao trabalho em sala de aula. Algumas dessas situações foram efetivadas com simulações e intervenções imediatas na sala de aula, colaborando também com os docentes da equipa educativa que estavam nesse momento a trabalhar com os alunos. Eis as notas soltas desses momentos:

- sentar e trabalhar com um grupo de alunos mais difícil em termos de comportamento; - ajudar na clarificação de objetivos para a sessão de trabalho semanal; - criar um momento de trabalhos com os professores, idêntico àquele que seria implementado em sala de aula, ou seja, os docentes fizeram o papel de aluno, para perceberem o nível de exigência e de interação necessárias para o cumprimento das diversas etapas e tarefas do Big Idea, Todas estas interações tinham também como suporte documentos explicativos (apresentações digitais) de todas as fases de trabalho a realizar na sala de aula e que poderiam ser lidos ao ritmo de cada um para uma melhor compreensão do que se pretendia ver posto em ação. Particularmente relevante foi a apresentação feita por mim a toda a equipa de docentes sobre a metodologia de

trabalho SOLE, desconhecida até então pela maioria dos docentes, mas em nosso entender (direção pedagógica), uma metodologia inovadora que cumpria os pressupostos do projeto educativo e que se adequava ao trabalho que se pretendia implementar nesta área curricular.

Uma das maiores dificuldades sentidas por mim foi a falta de segurança por parte dos professores na implementação de uma nova forma de trabalhar. Por um lado, sentiam-se pouco seguros para partilhar novas ideias com os colegas da equipa educativa e, por outro lado, mostravam pouca confiança para dinamizar a sala de aula de forma motivadora e criativa. Assim, as “conversas” individuais de incentivo e de troca de ideias foram cruciais para continuar a envolver os professores neste trabalho. No entanto, estes encontros não se desenrolaram com facilidade nos primeiros tempos do ano letivo, os professores sentiram a necessidade de criar algum nível de confiança comigo para poderem “desabafar” as suas angústias e dizer “não sei resolver/não sei fazer”. Quando passaram a acreditar numa coordenadora de ciclo como parte integrante da equipa, como elemento desbloqueador e não como elemento constrangedor, todo este trabalho se tornou mais produtivo e verdadeiramente significativo para todos.

Um outro constrangimento sentido foi o facto de os professores considerarem que não era necessário envolver-se genuinamente, não consideravam aquela área como sua, pois não havia uma avaliação quantitativa que figurasse no relatório de notas de final de período. Também por esta razão se tornou difícil cativar os alunos para a realização de um trabalho de elevada qualidade, na medida em que continuavam muito formatados para a obtenção de uma nota numérica. No meu ponto de vista, os próprios professores careciam ainda de (in)formação para avaliarem os alunos de forma concreta e imparcial sem recorrer a instrumentos avaliativos tradicionais, nomeadamente, um teste escrito.

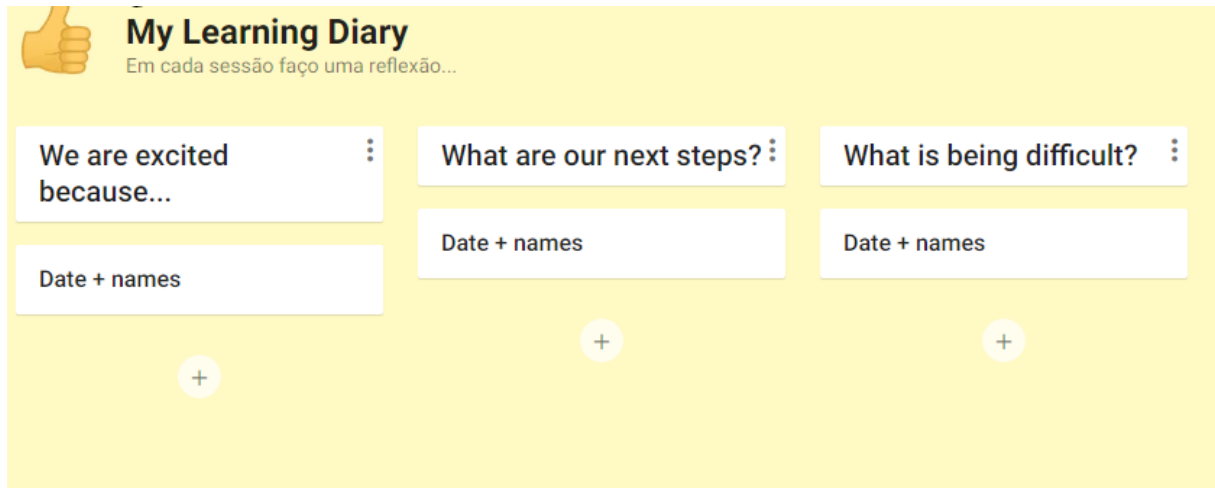
Resta-me salientar que na fase “Exit Point” onde será feita a mostra e apresentação das conclusões de cada investigação com um produto final ilustrativo das conclusões (jornal, revista, poster, flyer, vídeo, protótipo, construção, maquete...) foi onde mais se espelhou o trabalho dos professores. Foi notório o empenho de alguns para que o trabalho dos seus grupos pudesse responder às expectativas lançadas. A dinâmica organizativa das apresentações

finalis foi criada por mim, na qualidade de coordenadora de ciclo, permitindo que um grupo de alunos pudesse apresentar a dois outros grupos de salas diferentes e professores diferentes.

Na minha perspectiva, este primeiro ano de implementação do Big Idea foi crucial para o desenvolvimento profissional dos professores e equipa de liderança. Foi também fundamental para o autoconhecimento da própria escola, das suas potencialidades e fraquezas, mas termino o ano com a noção clara que o caminho deve seguir por aqui, com a necessária remoção de obstáculos que seguem a lógica da escola tradicional que muito poucas respostas dá às exigências da sociedade contemporânea.

ANEXO 6

LEARNING DIARY



Use the app colaborativa Padlet

ANEXO 7

Project Plan

Project Plan – Big Idea

<u>Title:</u>		<u>Starting date</u> _ / _ / _	
<u>Group:</u>		<u>Presentation date</u> _ / _ / _	
<u>Theme:</u>			
<u>Questions from the group:</u>			
<u>Information Sources:</u>		-	
-		-	
-		-	
<u>What we think about the topic...</u>		<u>What we want to know...</u>	
<u>Work sessions</u>			
Date	Plan	What we did	
<u>What we have learnt...</u>			

ANEXO 8

Balanco Trimestral – Formato digital

Balanço Trimestral

Balanço Trimestral

Importa refletir para podermos evoluir!

***Obrigatório**

Nome

A sua resposta

Aspetos muito positivos a realçar: *

A sua resposta

Constrangimentos sentidos: *

A sua resposta

Sugestões de melhoria: *

A sua resposta

Submeter

ANEXO 9

Organograma da Instituição

Organigrama da Instituição

