

Luisa Maria Ferreira Garcia e Costa Madeira

**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO
APRENDENTE**

Estudo Empírico num Agrupamento de Escolas de Faro



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

Luisa Maria Ferreira Garcia e Costa Madeira

CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

APRENDENTE

Estudo Empírico num Agrupamento de Escolas de Faro

Mestrado em Gestão e Administração Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ileana Pardal Monteiro



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2017

**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO
APRENDENTE**

Estudo Empírico num Agrupamento de Escolas de Faro

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright Luisa Madeira, 2017

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Dedicatória

À minha neta Mariana.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família, Luís, Rui, Filipa, Inês e Mariana, pelo amor que me têm dado e pela paciência que tiveram durante este difícil percurso.

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra Ileana Monteiro, pelo apoio e incentivo que sempre me deu nos momentos mais complicados.

Agradeço ao diretor e a todos os docentes do agrupamento de escolas pela colaboração no estudo e por terem viabilizado este trabalho.

Agradeço ainda a todos os que me ajudaram e me deram força para ultrapassar as dificuldades.

*A todos:
Muito obrigada.*

Resumo

Da área da gestão empresarial a conceção de organização aprendente passou para a escola, surgindo um novo domínio do conhecimento, a Escola Aprendente. A escola aprendente é a escola que promove o trabalho colaborativo, a experimentação integrada em processos de ação-reflexão, a inovação e mecanismos de autorregulação. É a escola que problematiza e que procura resolver os seus problemas com a participação de toda a comunidade educativa. A escola aprendente, pelas ações que gera, é uma organização que se projeta no futuro e que, pensa-se, surge como um modelo organizacional que responde aos desafios deste século.

O estudo desenvolve-se em duas vertentes: uma teórico-concetual e outra empírica. A primeira assenta nos paradigmas e pressupostos de escola aprendente e nas concetualizações que contribuem para a caracterizar, bem como na análise dos estudos empíricos já realizados em Portugal. Esta parte do trabalho inclui também uma breve abordagem à investigação em educação e ao estudo da escola, pressupostos metodológicos e epistemológicos que direcionaram e sustentaram o estudo empírico. Na segunda parte analisa-se de forma crítica, a partir do modelo teórico-concetual construído, a estrutura da organização e a cultura de escola do objeto de estudo (um agrupamento de escolas em Faro) com recurso a metodologias diversificadas, destacando-se a abordagem qualitativa e o predomínio da entrevista e da observação.

Palavras-chave: Escola aprendente, cultura aprendente, aprendizagem organizacional, inovação, trabalho colaborativo.

Abstract

From the business management area the conception of learning organization has moved on to school leading, to the emergence of a new knowledge domain, the Learning School. The learning school is the school that promotes collaborative work, integrated experimentation in action-reflection processes, innovation and self-regulation mechanisms. It's the school that problematizes and seeks to solve its problems with the participation of all educational community. Through the actions that creates, learning school it's an organization that projects itself into the future which is thought to emerge as an organizational model that can answer to this century's challenges.

The study develops in two parts: the theoretical-conceptual and the empiric. The first one lays on the paradigms and assumptions of the learning school and in the conceptualizations that contribute to its characterization, as well as on the analysis of the empirical studies already performed in Portugal. This part of the work also includes a brief approach to research in education and to the study of school, methodological and epistemological assumptions which directed and supported the empirical study. In the second part, from the constructed theoretical-conceptual model a critical analysis is made to the organization structure and to the object study's school culture (a school group in Faro), resorting to diversified methodologies, highlighting the qualitative approach and the prevail of interview and observation.

Keywords: Learning school, learning culture, organizational learning, innovation, collaborative work

Índice

Introdução	8
CAPÍTULO I – A Escola como Organização Aprendiz	
1. Abordagens conceituais	10
1.1. Aprendizagem organizacional e organização aprendiz.....	10
1.2. Escola aprendiz	16
1.2.1. Estudos empíricos	43
2. Investigar em educação	47
CAPÍTULO II – O Estudo Empírico	
1. Caracterização dos sujeitos	51
2. Linhas metodológicas	53
2.1. Técnicas e instrumentos de investigação	53
2.2. Procedimentos da investigação	58
3. Resultados	62
3.1. Abordagem quantitativa	62
3.2. Análise de conteúdo	71
3.3. Triângulação de dados	94
Discussão	99
Conclusão	107
Referências Bibliográficas	109
Apêndices	116
Apêndices de A a Z	
Apêndices de AA a AZ	
Apêndices de BA a BZ	
Apêndices de CA a CM	

Introdução

Vivemos numa sociedade repleta de tensões, incertezas e de mudanças que exige da escola respostas rápidas e o seu contributo para a coesão social e para o progresso económico. Posicionada entre o político–normativo e regras e decisões, a escola deve constituir-se como organização de inovação, com uma forte ligação ao futuro; uma escola “antecipativa” como lhe chamou Carneiro (2003). Neste contexto, a escola aprendente será uma resposta aos grandes desafios da atualidade?

No nosso sistema educativo, pelo menos desde a última década do século passado, que os processos de inovação e mudança têm sido programados e planeados, constituindo-se como fatores determinantes na organização e gestão escolar, mas, pensa-se, com uma fraca operacionalização na escola. Por isso procurou-se refletir sobre o paradigma da “nova” escola, uma escola que se organize, de forma sistémica, dinâmica e continuada, em torno de processos estruturais de inovação e de mudança. Neste contexto a cultura e a escola aprendentes podem ser uma resposta para a organização e o desenvolvimento da escola do século XXI.

O trabalho teve por finalidade a realização de um estudo de caso sobre as dinâmicas e o funcionamento de um agrupamento de escolas de Faro, no âmbito do paradigma da escola aprendente. Constituiu o objetivo geral do estudo, avaliar o nível de organização aprendente do agrupamento de escolas, subdividido em três objetivos específicos: construir um modelo concetual de escola aprendente, analisar o processo organizacional e o funcionamento do agrupamento de escolas em estudo e inferir o nível de cultura aprendente dessa organização.

O trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro, intitulado “A escola como organização aprendente”, apresenta-se uma síntese dos modelos, concetualizações e pressupostos da aprendizagem organizacional, organização aprendente e escola aprendente. No ponto relativo à escola aprendente, tendo em conta a literatura analisada e processos de ação-reflexão, foi construído um quadro concetual com os pressupostos da escola aprendente e correspondentes ações ou procedimentos. Este ponto integra um subponto sobre os estudos realizados em Portugal em torno da escola como organização aprendente. O primeiro capítulo termina com uma abordagem à complexidade da investigação em educação e do estudo da escola, apresentando-se as conceções de natureza metodológica e epistemológica que direcionaram e sustentaram a investigação. No segundo capítulo, “O estudo empírico”, encontra-se uma breve caracterização do quadro docente do agrupamento de escolas, bem

como dos sujeitos informantes. No ponto intitulado “Linhas metodológicas” apresentam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os principais procedimentos da investigação, ponto considerado determinante para a validação dos dados e a qualidade dos resultados.

Na investigação foram utilizadas as duas abordagens, quantitativa e qualitativa, porque se entendeu que o estudo da escola tem de integrar, predominantemente, ações de observação e processos dialogantes com os próprios atores em torno das suas conceções, interpretações e opiniões sobre a organização. Mas, a escola é um campo de reprodução de uma política centralizadora formalizada em normativos, pelo que se considerou também importante equacionar os principais diplomas legislativos que orientam a organização administrativa e pedagógica da escola com os pressupostos da escola aprendente. Com esta articulação pretendeu-se aferir a ação facilitadora ou inibidora da lei, como fator externo, para o desenvolvimento da escola como organização aprendente. Embora reproduzam na sua essência a lei, os documentos do exercício da autonomia da escola, destacando-se o projeto educativo e o regulamento interno, refletem uma visão e missão, metas de desempenho, ações e regras, sendo, por isso, a sua análise necessária ao estudo da escola como organização aprendente. O tratamento e a análise crítica dos dados quantitativos e qualitativos e a sua triangulação possibilitaram uma visão global dos procedimentos e funcionamento do objeto em estudo, bem como dos fatores internos e externos como elementos facilitadores ou obstáculos ao desenvolvimento da escola aprendente. A “Discussão” constituiu-se como uma interpretação e reflexão dos resultados do estudo empírico, enquadrados em teorias, postulados e conceções. No fim do trabalho, para além do levantamento de novos problemas para futuros estudos empíricos sobre a escola aprendente, evidenciaram-se as linhas de reflexão e as necessárias mudanças estruturais do objeto de estudo conducentes à escola aprendente.

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

1. ABORDAGENS CONCRETAS

1.1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Após os anos 60 do século passado, os avanços científicos e tecnológicos e a intensificação da globalização determinaram mudanças nos sistemas sociais, levando o mundo empresarial a adotar novos formatos e modelos organizacionais. Neste contexto, como estratégia de mercado, surge a concepção de uma organização ligada a sistemas de aprendizagem, determinados por processos interativos e de partilha, dando origem a um novo campo de estudo — a aprendizagem organizacional. Reconhecidos os impactos e a importância desta nova forma de aprendizagem, a comunidade científica tenta responder a questões, como: O que é a aprendizagem organizacional? Como ocorre a aprendizagem na organização? Aprendizagem organizacional e organização aprendente são sinónimas? Surge, então, uma vasta literatura e, conseqüentemente, diversas concepções e modelos, não tendo existido “... consenso em termos de definição, perspectiva, concetualização e metodologia” (Tsang, 1997: 1). Esta problemática foi esclarecida essencialmente por Tsang (1997); Easterby-Smith (1997); Crossan, Lane, e White (1999) e por Easterby-Smith, Li, e Bartunek (2009). Tsang (1997) analisou a dicotomia entre aprendizagem organizacional e organização aprendente e identificou duas correntes de investigação: a corrente “descritiva” (aprendizagem organizacional) e a corrente “prescritiva” (organização aprendente). A primeira surge em estudos académicos, com todo o rigor científico, mas, muitas vezes, com implicações práticas pouco úteis. Contrariamente, a segunda surge na área da gestão empresarial, com menos rigor científico, mas com efeitos mais práticos. Para os outros autores a diversificação de concetualizações tem origem nas várias áreas científicas dos investigadores. Esta é a posição de Easterby-Smith (1997) e de Crossan et al. (1999) que consideram que existem várias concepções de aprendizagem organizacional porque o campo de estudo é multidisciplinar e, por isso, os investigadores pertencem a vários domínios científicos. Easterby-Smith et al. (2009) analisaram, de forma sistemática e criterial, 295 artigos de estudos empíricos em torno da aprendizagem organizacional, publicados no Reino Unido e nos EUA, entre os anos de 1988 e 2007. A resolução de um problema relacionado

com a aprendizagem organizacional foi o principal critério de seleção dos artigos. Os resultados do estudo demonstraram claramente a utilização de várias fontes de recolha de dados e de diversos métodos de investigação. Concluíram os autores que as diversas definições de aprendizagem organizacional surgem dos diferentes domínios científicos dos investigadores que estudam a problemática e conseqüentemente das várias metodologias de investigação utilizadas.

Importa agora apresentar concepções de aprendizagem organizacional e de organização aprendente, não de uma forma exaustiva porque esse não é o propósito deste estudo, mas as que são consideradas como referência na literatura analisada (e.g. Argyris e Schön, 1978; Fiol e Lyles, 1985; Garvin, 1993; Argyris, 1998; Senge, 1992; Easterby-Smith, 1997; Tsang, 1997; Crossan, Lane, e White, 1999; Senge, Roberts, Ross, Smith, e Kleiner, 2006; Crossan e Apaydin, 2010). Argyris e Schön, segundo Fernandes (2007), são uma “referência obrigatória para a compreensão da aprendizagem organizacional”. Argyris e Schön construíram um modelo exaustivo do processo de aprendizagem organizacional, enfatizando a capacidade da organização para a correção de erros, de incongruências e de incompatibilidades. Os autores estabeleceram dois ciclos de aprendizagem: a aprendizagem de ciclo simples (*single loop learning*) e a aprendizagem de ciclo duplo (*double loop learning*). Osório (2009) esclarece que a aprendizagem de ciclo simples implica a alteração superficial de rotinas, de memorandos e de normas de funcionamento, mantendo-se, contudo, os valores que orientam essas rotinas e comportamentos e que a aprendizagem de ciclo duplo implica uma mudança de valores ou dos planos fundamentais que estão na base dos memorandos e das normas de atuação. Souza, Sousa, Ferrugini, e Zambalde (2013) também esclareceram a problemática dos ciclos de aprendizagem de Argyris e Schön. Enquanto no primeiro ciclo, a aprendizagem assume um caráter operacional, sem mudanças significativas de novos comportamentos, no segundo, a aprendizagem realça as rotinas organizacionais em processos de experimentação de novas práticas para a construção de conhecimentos relevantes.

Para Fernandes (2007), a aprendizagem organizacional resulta do funcionamento diário e da evolução da organização, tendo em conta a dinâmica que se estabelece entre os indivíduos e, por isso, é um fenómeno mais complexo que a aprendizagem individual. Neste sentido, parece fundamental estabelecer a distinção entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Fernandes afirma que Argyris e Schön (1978) foram os primeiros a estabelecer a distinção entre estas aprendizagens, para os quais não existe aprendizagem

organizacional sem aprendizagem individual, mas que a primeira é uma condição necessária (mas não suficiente) para a concretização da segunda. Desta forma, a aprendizagem inicia-se ao nível individual, passa depois para o nível organizacional, voltando seguidamente ao nível individual. Fiol e Lyles (1985) clarificaram a definição de aprendizagem organizacional, bem como a distinção entre esta e a aprendizagem individual. Argumentaram que as organizações não possuem cérebro, mas têm sistemas cognitivos e memória; da mesma forma que os indivíduos ao longo do tempo desenvolvem hábitos, crenças e personalidades, as organizações desenvolvem ideologias, comportamentos, normas, sistemas mentais e valores que se mantêm devido à memória organizacional. Mas, acrescentam as autoras, a aprendizagem organizacional não resulta do somatório das várias aprendizagens individuais que se realizam na organização. Para Argyris (1998), a aprendizagem é a identificação e a correção de um erro e ocorre em duas situações: primeiro quando a organização atinge os seus objetivos e existe uma convergência entre as expectativas e a ação projetada; segundo quando é identificada e corrigida uma divergência entre as expectativas e a ação, convertendo-se essa divergência em convergência. Um erro, segundo o autor, é uma divergência entre os objetivos e a ação (ex.: se um departamento não realiza o seu orçamento, isto é considerado um erro, uma divergência; se a organização não consegue implementar uma estratégia é mais um erro). Crossan et al. (1999), para além de identificarem a aprendizagem organizacional como a principal estratégia da empresa para a inovação, consideram que ela resulta de processos de intuição, interpretação, integração e institucionalização que permitem a ligação entre o indivíduo, os grupos e os níveis organizacionais. Segundo os autores, a aprendizagem organizacional resulta de processos dinâmicos que ocorrem ao longo do tempo e que envolvem a assimilação de novas aprendizagens (*feed-forward*) e a utilização do que já foi apreendido (*feedback*), ocorrendo, por vezes, alguma “tensão”. Mas através dos processos de *feed-forward*, as novas ideias e ações circulam, nas duas direções, entre o nível individual, o nível do grupo e o nível da organização. Posição semelhante tem Wiseman (2007) que define a aprendizagem organizacional como “um processo cíclico” obtido a um nível individual ou em grupo, passando depois para a organização e integrando a sua memória

O conceito de organização aprendente (*learning organization*) foi introduzido por Peter Senge, em 1990, na sua obra *The Fifth Discipline*. Bolívar (2000) considera que Senge contribuiu para “popularizar o conceito”, ao definir as organizações aprendentes como aquelas que implementam processos de reflexão e de aprendizagem institucional, adquirindo

os profissionais uma nova competência — aprender como aprender. Fernandes (2007) vai mais longe e considera que a abordagem das organizações aprendentes de Senge representou um grande avanço na investigação da aprendizagem organizacional, pois o quadro teórico-concetual foi construído a partir da observação da realidade organizacional. Para que uma organização se transforme em organização aprendente, Senge (1992) propõe o funcionamento conjunto de cinco disciplinas (domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistémico), dinâmica determinada pela “quinta disciplina” — pensamento sistémico. Uma disciplina é uma componente do comportamento organizacional que deve ser estudada e desenvolvida na organização. Senge refere-se às cinco disciplinas desta forma: “Eu acredito que cinco novas "Componentes Tecnológicas" estão gradualmente a convergir para inovar as organizações aprendentes... Cada componente proporciona uma dimensão vital na construção de organizações que podem verdadeiramente aprender...” (Idem: 6). Para Azevedo e Nascimento (2010) uma organização aprendente, “... é aquela que é capaz de, continuamente, expandir a sua capacidade para vislumbrar o seu próprio futuro, não tomando como garantidos paradigmas e assunções predefinidas” (Idem: 14). Em 1994, Peter Senge, Charlotte Roberts, Richard Ross, Bryan Smith e Art Kleiner publicaram a obra *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, sucessora da obra de Senge, *The Fifth Discipline*. Este livro, constituído por 172 artigos de 67 autores, tem por finalidade ajudar todos aqueles que estão interessados na concetualização e construção de uma organização aprendente. Os autores, para além de descrevem os instrumentos e métodos e as histórias de sucesso, apresentam reflexões, orientações, exercícios e os recursos necessários para a transformação de uma empresa em organização aprendente. É reforçada a concetualização das cinco disciplinas e a necessidade da sua aplicabilidade para a criação de uma organização aprendente. Segundo Senge, Roberts, Ross, Smith, e Kleiner (2006), o domínio pessoal é a disciplina que leva os indivíduos a expandirem a sua capacidade para chegarem aos resultados que mais desejam, criando-se, assim, um ambiente organizacional que encoraja os outros membros da organização a desenvolverem-se para atingirem as metas e os objetivos que escolheram. A segunda disciplina, os modelos mentais, facilita a reflexão sobre as representações mentais que cada indivíduo desenvolve da realidade e a forma como as mesmas formatam as ações e as decisões de cada um. A visão partilhada, terceira disciplina, permite a construção do compromisso em grupo, como imagens partilhadas do futuro que se pretende criar e dos

princípios e orientações que se espera alcançar. A quarta disciplina, a aprendizagem em grupo, possibilita o desenvolvimento de capacidades e de competências em grupo, através do diálogo e de um pensamento coletivo. Finalmente, a quinta disciplina aponta para um pensamento sistémico, uma forma de pensar em conjunto que permite perceber as forças e as interações conducentes a sistemas comportamentais na organização.

Riche e Alto (2001) acrescentam um novo dado ao conceito de organização aprendente, ao considerarem que a capacidade para uma constante aprendizagem requer uma mudança de mentalidade — metanóia — denominação mais exata para descrever o processo que deve ocorrer numa organização que aprende. “Entender o significado de "metanóia" é entender o significado de aprendizagem, pois esse envolve uma alteração fundamental no processo de mudança mental” (Idem: 39). Para Garvin (1993), uma organização aprendente “... é uma organização especializada na criação, aquisição e transferência do conhecimento e na transformação do seu comportamento em novos conhecimentos e novas ideias” (Idem:80). O autor destacou cinco “atividades” desenvolvidas nas organizações aprendentes¹: resolução de problemas; experimentação com recurso a novos enfoques; aprendizagens a partir da própria experiência e com a história passada; aprendizagens a partir das experiências e das melhores práticas dos outros e transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização².

Zangiski, Lima, e Costa (2009) analisaram os pressupostos de aprendizagem organizacional, conhecimento e competências organizacionais, numa lógica empresarial, e concluíram que “a aprendizagem organizacional é um processo complexo, permeado e influenciado por um grande número de variáveis, e envolve relações dinâmicas dos indivíduos e da organização com os ambientes internos e externos” (Idem: 2). Para o desenvolvimento da organização, os autores defendem a criação de estruturas organizacionais, no âmbito dos mecanismos de coordenação vertical e horizontal, a criação de espaços organizacionais para a aprendizagem e uma gestão participativa. As referidas estruturas devem, por um lado, facilitar a autonomia profissional, mas, por outro, promover a colaboração entre todos os membros da organização. Apesar de existirem múltiplas definições e modelos de aprendizagem organizacional, a inovação, a partilha de objetivos e de conhecimentos, a gestão participada e

¹ Apêndice A (p. 119).

² Atividades baseadas nas seguintes ações: resolução de problemas, a partir do método científico; realização de experiências sistemáticas de novos conhecimentos; aprendizagens resultantes da avaliação dos sucessos e dos insucessos da organização e acesso dos seus membros a estes resultados; aprendizagens adquiridas na observação do meio externo e difusão do conhecimento junto dos membros da organização para que as ideias sejam partilhadas.

o trabalho colaborativo constituem um denominador comum. Segundo Crossan e Apaydin (2010), a inovação que se desenvolve na organização como um processo e um resultado, é a produção ou a adoção, a assimilação e a exploração de uma novidade de valor acrescentado nos domínios económico e social.

A resposta do mundo empresarial aos grandes desafios do desenvolvimento científico–tecnológico e à globalização gerou novos paradigmas organizacionais como as organizações aprendentes. Mas, na educação os desafios são múltiplos: a escola integra-se num vasto sistema social e educativo; articula-se com o meio económico e cultural envolvente e é um dos agentes de aprendizagem e formação, a par das famílias, das comunidades de aprendizagem, dos *mass-media* e de vários grupos socioculturais. Por isso, a escola deve estabelecer a diferença e ser “antecipativa” e criativa, preparando as crianças e os jovens para a sociedade da complexidade e do conhecimento. Como referiu Carneiro (2003), a escola, em vez de procurar responder aos estímulos sociais da mudança (escola “adaptativa”), tem de gerir a própria mudança (escola “antecipativa”). Assim, “para cada geração, a educação mantém-se como o mais poderoso instrumento para inventar o futuro e renovar a base da esperança coletiva” (Idem: 45). E este é o grande desafio da escola: a criação de uma escola orientada para um sistema de inovação. Mas, será a escola aprendente o paradigma que tendencialmente responde aos atuais desafios estruturais e de contexto da escola?

1.2. ESCOLA APRENDENTE

A atual fase pode considerar-se um momento de transição de paradigma educacional, como aliás acontece com tantas outras facetas da organização humana. As disfuncionalidades dos sistemas dominantes, baseadas no modo escolar exclusivo de aprender, são de tal ordem gritantes que se reclamam novas concepções de organizar as instituições. (Carneiro, 2003:32).

Da área da gestão empresarial, as concepções de organização aprendente passaram para a escola, surgindo um novo domínio do conhecimento no âmbito das ciências da educação — a escola aprendente. Existe uma vasta literatura sobre a escola aprendente e conseqüentemente diversos modelos que a definem e vários conceitos que a sustentam³. A escola aprendente é a escola que constrói a sua autonomia, que reflete sobre as suas práticas, que adquire a capacidade de aprender com os seus erros e que resolve os seus problemas recorrendo a experiências passadas e presentes. É a escola que aprende a aprender e os seus membros aprendem uns com os outros. É a escola que promove o trabalho colaborativo, a experimentação conjunta e a inovação continuada e que se autoavalia e se autorregula. Mas a escola aprendente também é uma escola reflexiva, uma escola que tem uma gestão democrática e partilhada, lideranças fortes e um líder transformacional. Paraphrasing Carneiro (2003), a escola aprendente é um dos conceitos emergentes mais fortes para a educação do século XXI, a par da educação ao longo da vida, da sociedade do conhecimento, do capital intangível ou imaterial e da inovação.

Senge (2000), Santos Guerra (2000, 2001), Bolívar (2000, 2003) e Alarcão (2001, 2003, 2013), com concepções semelhantes e algumas complementares, contribuíram para a concetualização de escola aprendente. Peter Senge (2000) na sua obra *Schools that learning* refere que nas últimas décadas muitas escolas foram “recriadas” como organizações aprendentes sob a forma de “reformas escolares”, ou de “escolas eficazes” ou ainda de “renovação educacional”. Mas para Senge (2000) o enfoque da escola aprendente encontra-se essencialmente na participação da sua comunidade (pais e professores, empresários locais, pessoas dentro e fora da escola) na vida da escola e na aprendizagem colaborativa (aprendizagem organizacional). Bolívar (2000) apresenta uma concepção de escola aprendente

³ Nomeadamente os estudos de: Leithwood, 1992; Fullan, 2000, 2003; Leithwood e Jantzi, e Steibach, 1995; Leithwood, e Jantzi, 1999; Senge, 1992, 2000; Bolívar, 2000, 2003; Alarcão, 2001, 2003, 2013; Santos Guerra, 1995, 2000, 2001; Carneiro, 2003; Paixão, 2004; Hopkins, 2009; Alarcão e Palhares, 2008; Higgins, Ishimaru, Holcombe, e Fowler, 2012; Alarcão, e Canha, 2013.

mais complexa, centrada numa nova competência: a aprendizagem através de experiências colegiais passadas e presentes e baseada no processamento da informação, na correção dos erros e na resolução de problemas de forma não só reprodutiva como também criativa e transformacional. Mas a escola que aprende é a escola que se constitui como unidade de formação e inovação, isto é, a escola que desenvolve a aprendizagem institucional ou organizacional (Bolívar, 2003). O contexto e as relações de trabalho ensinam e a organização aprende com a sua própria história, a partir de uma memória coletiva, existindo, a par da aprendizagem individual, a aprendizagem em grupo ou em equipa. Para Pearn, Roderick, e Mulrooney (1995), o modelo de organização aprendente, apresentado por Bolívar (2000), é constituído por seis fatores/componentes: funcionários como aprendizes, cultura favorável, visão para a aprendizagem, aumento da aprendizagem, apoio da gestão e estrutura transformadora. Leithwood, Jantzi, e Steibach (1995) construíram também um modelo de escola aprendente, identificando cinco “atributos” que a caracterizam. Este modelo, explicitado por Bolívar (2003), foi organizado em cinco áreas: visão e missão, cultura de escola, estrutura da organização escolar, estratégias de escola e política de recursos⁴. Em contextos escolares aprendentes, a visão e a missão devem ser claras, acessíveis, entendidas como significativas e apropriadas e partilhadas pela maioria. A cultura de escola tem de integrar a cultura colaborativa, a partilha de expectativas e dos êxitos, o reconhecimento da importância do desenvolvimento profissional contínuo, o compromisso e apoio mútuo dos profissionais aos alunos e atitudes de partilha, de discussão aberta relativa às dificuldades, de apoio às decisões arriscadas e de valorização de todos os alunos. A estrutura da organização escolar deve assentar na tomada de decisões abertas e por consenso, partilhadas pelos órgãos colegiais, na organização do trabalho em equipa e na atribuição de tempos escolares destinados ao trabalho regular dos docentes e ao seu desenvolvimento profissional. Esta área deve ainda assentar na criação de espaços físicos para o trabalho colaborativo dos docentes e na realização de reuniões semanais, para a planificação curricular, e de reuniões frequentes, para a resolução de problemas. As estratégias da escola têm de incluir o estabelecimento de um número restrito e exequível de prioridades para a ação, a monitorização periódica das prioridades e das metas e processos para a execução de programas específicos e de planos para o desenvolvimento institucional e individual. As estratégias de escola devem ainda incluir o desenvolvimento de uma estratégia sistemática que envolva alunos, pais e

⁴ Apêndice B (p. 120).

professores nas finalidades e metas da escola e o recurso à prática da observação mútua das aulas. Finalmente, numa escola aprendente, a política de recursos deve ter em conta os equipamentos e os materiais de apoio aos docentes, como computadores e a respetiva assistência técnica, recursos pedagógicos e uma biblioteca profissional. Santos Guerra (2000, 2001), na sua abordagem à escola aprendente, articula os pressupostos de aprendizagem institucional ou organizacional, problematização, ação e reflexão e meios facilitadores e obstáculos ao desenvolvimento da escola como organização aprendente. Sobre o binómio aprendizagem organizacional e tempos para a reflexão sobre a ação, como fator facilitador do desenvolvimento de uma organização aprendente, o autor faz o seguinte comentário: “Se só existe tempo para a ação não haverá forma de fazer a reflexão sobre a ação. Se só existe tempo completo com atividade cega, não será possível articular um debate compreensivo e transformador” (Idem, 2000: 3). A problematização, numa lógica de “a escola avança por perguntas”, é também um fator determinante: se não se levantam problemas não se procuram as respostas. Neste sentido, é necessário substituir um modelo sustentado pelas rotinas das práticas profissionais e por certezas, por um outro, aberto à aprendizagem e baseado em incertezas, dúvidas e perguntas, para que tendencialmente os erros não se repitam. Para além das rotinas das práticas profissionais, a falta de coordenação entre os professores, a burocratização das mudanças, a supervisão, a direção gerencialista, a excessiva centralização, o excesso de alunos nas escolas, a desmotivação dos professores e a ação sindical, quando meramente reivindicativa, são também obstáculos ao desenvolvimento das aprendizagens (Idem, 2001). Na escola o enfoque está no ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos, mas para a melhoria é necessário desenvolver dimensões como: “os professores aprendem”, “os alunos aprendem uns com os outros”, “os professores aprendem em conjunto”, “os alunos ensinam os professores”, “todos aprendem uns com os outros” e “a escola aprende”. Mas como se aprende? Como podem as escolas melhorar? Como resposta a estas questões, Santos Guerra (2000) propõe uma sequência articulada de dez verbos: interrogar, investigar, dialogar, compreender, melhorar, escrever, divulgar, debater, comprometer-se e exigir. Interrogar, investigar e dialogar porque a escola deve levantar questões/problematizar e encontrar respostas a partir de processos científicos que integrem também o diálogo entre os atores da escola. Através da investigação é possível compreender os fenómenos, tomar decisões e melhorar as práticas. Mas os processos e os resultados da investigação e da reflexão devem ser registados e divulgados, para que os outros profissionais

possam deles ter conhecimento. Contudo, o processo de divulgação tem de gerar debate e discussão, recebendo os investigadores comentários sobre os seus argumentos e metodologias desenvolvidas e permitindo a participação de uma ou mais comunidades educativas. Por outro lado, qualquer debate profissional sobre educação deve ter por finalidade a mudança de procedimentos, pelo que, no âmbito da ética profissional, é necessário que exista o compromisso com a mudança. Mas a melhoria das práticas profissionais pode abrir um processo reivindicativo conducente à obtenção de melhores condições materiais e pessoais.

O esquema concetual de escola aprendente foi enriquecido com a noção de escola reflexiva de Alarcão (2001), inspirada na teoria de organização aprendente de Senge e no conceito schoniano de profissional reflexivo (Alarcão & Canha, 2013). A escola aprendente é uma “escola reflexiva”, uma escola “que se pensa”, que “sabe o que quer e para onde vai” e que “descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade” (Alarcão, 2001: 26). É uma escola que “gera conhecimento sobre si própria” que envolve a comunidade educativa na criação e execução do seu projeto e na autoavaliação da sua qualidade educativa e que dialoga com a comunidade exterior. A autora destaca a importância do desenvolvimento da escola numa visão prospetiva e num projeto de ação e na sua transformação em escola aprendente. Mas são também elementos fundamentais da organização: os recursos humanos, a colaboração dialogante, a articulação sistémica, a vivência dos valores, a investigação sobre as práticas e a monitorização. A escola reflexiva é, assim, uma escola inovadora que partilha uma visão e que sistematicamente e conjuntamente reflete sobre as implicações e consequências dessa visão (Alarcão, 2001). Mas, a autora vai mais longe e afirma que as organizações, face à atual mudança, instabilidade e incerteza “... precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar...” (Idem: 26). Neste sentido, a escola deve pensar-se e reajustar-se a uma mudança de paradigma, centrada na mudança da sua própria organização e no modo como é pensada e gerida, com a intervenção das comunidades educativa e local. Para Tavares (2002), partindo dos pressupostos de Alarcão, a escola reflexiva é uma “coletividade inteligente de pessoas que aprende e ajuda a aprender, autorregula-se e constrói-se” (Idem: 35). Isto significa, parafraseando Tavares, que a escola reflexiva requer atores reflexivos, inteligentes, responsáveis, exigentes e tolerantes. A escola reflexiva tem, assim, implicações para os profissionais que nela trabalham ao nível da sua formação e ao nível do seu desempenho profissional. Tavares conclui ainda que uma escola reflexiva constrói-se como uma organização aprendente, evidenciando as cinco

componentes (disciplinas) da escola aprendente de Senge: domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistémico. O domínio pessoal significa a capacidade da organização de “saber o que se quer” e de criar condições para que os seus membros percorram o caminho traçado, mantendo a motivação. Como consequência, para além do equilíbrio pessoal, os membros da organização aceitam o seu papel em processos inovadores. Os modelos mentais traduzem a capacidade da organização de refletir, de clarificar e de aprofundar as ideias dos seus membros. A visão partilhada possibilita a construção coletiva de visões para o futuro, bem como dos princípios e linhas orientadoras e do enquadramento do empenho de cada um dos membros da organização. A aprendizagem em grupo resulta da capacidade de pensar em conjunto, processo com um resultado superior ao somatório dos “talentos individuais”. O pensamento sistémico traduz-se na capacidade de a organização projetar uma visão em conjunto e de compreender a inter-relação da parte com o todo. “Nesta conceção destacam-se... os componentes de pensamento, reflexão, relacionamento social e cultura e diálogo, que são também os ingredientes postos em relevo por Isabel Alarcão na sua definição de escola reflexiva” (Idem: 41). Paixão (2004) considera que o postulado de Alarcão, uma escola que “se pensa a si própria” e que envolve todos os seus membros na tomada de decisão e na resolução de problemas, é a “trave mestra” na concetualização de escola aprendente. Adverte, contudo, a partir da conceção de Santos Guerra (2001), que como comunidade crítica de aprendizagem e não apenas de ensino, o funcionamento da escola não deve centrar-se unicamente em normas e regras, mas também no desenvolvimento de vários tipos de inteligência, determinantes para a aprendizagem e para o desenvolvimento de capacidades e competências. Apresenta, assim, os seguintes tipos de inteligência: inteligência contextual (capacidade de autocrítica); inteligência estratégica (capacidade de planear, desenvolver e avaliar projetos); inteligência académica (capacidade para promover a qualidade curricular e gerar “altas expectativas nos alunos”); inteligência reflexiva (capacidades e competências para o controlo, reflexão e avaliação de todos os níveis da instituição); inteligência pedagógica (capacidade de analisar o processo de aprendizagem), inteligência colegial (capacidade para trabalhar em conjunto); inteligência emocional (capacidade para reconhecer os sentimentos, emoções e afetos); inteligência espiritual (capacidade de “valorizar a vida pessoal de cada indivíduo”) e inteligência ética (capacidade para “reconhecer a dimensão moral, axiológica”).

Dos modelos analisados de escola aprendente há cinco concetualizações em torno das quais é necessário refletir, a saber: inovação, cultura de mudança, aprendizagem organizacional, memória coletiva e cultura de escola. A inovação é o elemento transversal a todas as teorias e modelos de organização aprendente. Mas o que se deve entender por inovação em educação? Inovação e mudança são categorias equivalentes?

A problemática em torno da inovação e ou mudança em educação é referida por autores como Messina (2001), Carneiro (2003), Fullan (2003), Hopkins (2009), Coelho e Unglaub (2011) e Higgins, Ishimaru, Holcombe, e Fowler (2012), entre outros. Segundo o senso comum, inovações são respostas criativas e adaptativas a novos cenários, a partir de princípios como o questionamento, a disposição para o risco, a abertura, a paciência e a confiança. Sem a compreensão destes princípios, a inovação tende para o imediatismo, para mudanças por impulsos, sem uma sustentação estratégica (Coelho & Unglaub). Neste contexto, salientam os autores, é indispensável que todos pensem como inovadores, que se adaptem ao novo e que desenvolvam procedimentos como a identificação de necessidades, o questionamento do *status quo*, a experimentação e a avaliação. Assim, só há inovação se todos os que trabalham na organização (docentes e não docentes) em unidade, coerência e de forma responsável integrarem esse processo. Numa escola inovadora, o papel do líder é fundamental, apresentando-se como um gestor de aprendizagens, um facilitador da convivência institucional entre os diversos atores do processo educativo e um organizador de redes sociais e de comunidades de aprendizagens. O líder é ainda um gestor do projeto educativo e da política da sua escola, um orientador do pensamento sistémico e um facilitador do envolvimento de todos na organização (Idem). A partir das conceções de Carbonell (2002), Coelho e Unglaub elaboraram um quadro síntese constituído pelas palavras – chave da significância de inovação em educação e respetivas premissas⁵. Messina (2001) classificou as inovações em pedagógicas ou institucionais, em micro ou macro e ainda em impostas ou voluntárias e identificou duas componentes que as caracterizam: a alteração de sentido da prática corrente e o carácter intencional, sistemático e planeado, em oposição à mudança que é espontânea. Inovação e mudança, como explicita Messina (2001), são conceitos que se integram em diferentes campos do conhecimento: mudança foi uma preocupação da filosofia e depois das ciências sociais e das ciências naturais e referência obrigatória no campo educacional, a partir dos anos 70 do século passado, enquanto inovação é um conceito ligado

⁵ Apêndice C (p. 121).

à produção e à administração, surgindo a partir dos anos 90. Inovação e mudança não são categorias equivalentes, como conclui a referida autora: a inovação, em termos gerais, é um tipo de mudança sistemática e intencional, um meio, uma estratégia, um processo, enquanto a mudança significa alterar procedimentos, perder algo do estágio anterior, aprender novos códigos culturais. Por isso, entre os professores, a mudança pode provocar ações de resistência. Quando os professores desenvolvem o seu trabalho de forma fragmentada e isolada, com poucas oportunidades de reflexão, e com uma sobrecarga de tarefas, dificilmente se verificam processos de mudança. Neste sentido, o processo de mudança encontra-se articulado com o trabalho colaborativo. Messina atribui a mudança a nível de escola à cultura de escola em geral e à cultura colaborativa em particular, reconhecendo que neste processo os professores têm um papel fundamental. Mas, a cultura de escola, por si, não explica toda a mudança na escola; é necessário associar um fator externo que provoque alterações em todo o sistema educativo e mudanças na escola e que promova os professores. Carneiro (2003) também enfatiza a problemática analisada referindo que um sistema orientado para a inovação apresenta-se como um “traço de união com o futuro”, que enfrenta os desafios vindouros com uma visão transformista. Fullan (2003) aborda a mudança como uma cultura, um processo relacionado com a capacidade de inovar e a definição de estratégias da escola. Mas, para o autor, compreender o processo de mudança é mais sobre a capacidade de inovar e menos sobre inovação; é mais sobre a definição de estratégia e menos sobre estratégia. Segundo Bolívar (2003), mudar a escola de forma relevante significa a reconstrução da instituição que, aliás, tem a responsabilidade de realizar essa ação. Então, o problema da inovação conduz ao levantamento de uma nova problemática: quais os caminhos conducentes à reestruturação da escola? O autor aponta três processos: reformulação das estruturas organizativas e de gestão; redefinição das tarefas/ações e funções dos professores e envolvimento da comunidade educativa na educação e na tomada de decisões da escola. Higgins, Ishimaru, Holcombe, e Fowler (2012) também consideram determinante a capacidade interna da escola para gerar e gerir os seus próprios processos de mudança, de forma a alcançar elevados níveis de desempenho. Esta abordagem ultrapassa a simples mudança programática, direcionando a mudança essencialmente para a aprendizagem organizacional, fenómeno que deve ser criado e desenvolver-se dentro da escola. Para Hopkins (2009), o enfoque da inovação centra-se nas práticas pedagógicas específicas, sem que estejam prescritas. Assim, as escolas, individualmente ou ligadas em redes, devem ter a capacidade de liderar as inovações no

ensino, nas aprendizagens e na melhoria. A abordagem sucinta à temática mudança e inovação exige ainda uma pequena referência à Escola da Ponte, uma escola inovadora que tem gerido e gerado a mudança na ação. A partir de princípios como garantir as mesmas oportunidades educacionais a todos os alunos e desenvolver a relação entre a escola e a comunidade de contexto, é uma escola que se apresenta como uma comunidade de aprendizagem e que valoriza o trabalho de projeto e de equipa (J. Pacheco & M. F. Pacheco, 2004).

Outra questão que deve ser colocada em torno da escola aprendente relaciona-se com a aprendizagem organizacional, temática também abordada no ponto anterior, mas numa perspetiva económica e empresarial. Pretende-se voltar a analisar o tema, mas no âmbito da educação e concretamente da escola, abordando-se os esquemas conceituais de Huber (1991), Garvin (1993), Leithwood, Jantzi e Steinbach (1995) Bolívar (2003) e Amante e Ochôa (2004). Para Leithwood, Jantzi e Steinbach (1995), segundo Bolívar (2003), existem dois tipos de processos de aprendizagem organizacional: coletivos e individuais. Nos processos coletivos encontra-se a partilha da informação e de ideias através de discussões informais entre colegas, a nível da escola ou dos departamentos. Esta troca transforma-se em estímulo para a experimentação de novas práticas, para a partilha e para a observação recíproca de aulas. Qualquer processo de experimentação (de novas estratégias ou de novos enfoques) é mais enriquecedor quando é partilhado com os colegas. Entre os processos individuais que favorecem a aprendizagem coletiva destaca-se a reflexão para aprender com a própria experiência. Para Garvin (1993), como refere Bolívar (2003), as organizações que aprendem desenvolvem cinco grandes atividades, a saber: resolução sistemática dos problemas, experimentação com novos enfoques, aprendizagem com a experiência e com as melhores práticas dos outros e transferência rápida e eficiente do conhecimento a toda a organização. Bolívar (2003) apresenta também os processos de aprendizagem organizacional definidos por Huber (1991): aquisição de conhecimentos (desenvolvimento de habilidades, compreensões, relações ao longo do tempo), partilha de conhecimentos (difusão/disseminação do que se aprendeu), memória organizacional (assimilação do conhecimento acumulado da história anterior) e utilização de conhecimentos (integração da aprendizagem de modo a ser generalizada a novas situações). De acordo com Bolívar (2003), uma organização aberta à aprendizagem utiliza, de forma sistemática, processos formais e informais e estruturas para adquirir, partilhar e utilizar conhecimentos e “habilidades”. Os membros de uma organização

comunicam entre si e interiorizam valores, normas, procedimentos, tanto na primeira socialização organizativa como durante a comunicação formal ou informal no trabalho diário. A natureza deste tipo de aprendizagem e o modo como acontece são determinados pela cultura da organização. Assim, a aprendizagem organizacional resulta de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm de ser introduzidos na organização. Mas, é necessário construir um ambiente que favoreça a aprendizagem em grupo, como: tempos para a reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, autonomia e uma nova liderança. Neste contexto destacam-se os modos de trabalho dos professores (elementos fundamentais para tornar mais eficaz uma organização) e a estrutura organizativa mais facilitadora. Leithwood, Jantzi, e Steibach (1995) apresentam cinco fatores facilitadores do processo de aprendizagem organizacional nas escolas (Bolívar, 2003): estímulos para a aprendizagem, condições externas, condições internas da escola, processos de aprendizagem organizacional e os resultados/impactos dos professores e alunos. O fator estímulos para a aprendizagem integra as condições que podem determinar a aprendizagem organizacional como as práticas adequadas e sistemas de acreditação e de incentivos aos professores. As reformas estruturais que apontam para escolas mais pequenas ou organizadas em subunidades são também elementos facilitadores da aprendizagem organizacional. O segundo fator, condições externas, é constituído pelas dimensões autonomia e descentralização conducentes ao desenvolvimento da capacidade de decisão e conseqüentemente ao trabalho em equipa e ao desenvolvimento organizacional da escola. O tempo disponível e o acesso a recursos materiais e ao apoio técnico são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional. O apoio e o envolvimento dos pais e da comunidade contribuem para o desenvolvimento interno da escola. Por fim, a liderança, exercida de forma transformacional, tem de gerar motivações para que se atinjam os fins e a missão da organização. Esta liderança tem de contribuir para a mudança da cultura de escola que deve realizar-se ao nível dos objetivos (visão partilhada, consenso e expectativas); dos atores (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); da estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores) e da cultura de escola (promoção da cultura de colaboração). Entre as condições internas que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem organizacional (terceiro fator) destacam-se a partilha de responsabilidades ao nível da organização e a atribuição de tempos, espaços e equipamentos para as atividades coletivas e individuais dos professores. Os três fatores apresentados contribuem para a

melhoria dos processos de aprendizagem organizacional. Neste fator o enfoque é para a partilha de conhecimentos e de experiências, isto é, para o trabalho colaborativo, muitas vezes dificultado pela cultura do individualismo e, acrescenta-se, pela cultura de balcanização, culturas profissionais dos professores que, muitas vezes, são determinantes nas nossas escolas, tema também abordado neste estudo. A discussão de ideias e de estratégias de aprendizagem, a experimentação de novas práticas, o trabalho em grupo e a observação de aulas dos colegas são meios de aprendizagem. A colaboração entre os professores pode aumentar a capacidade para aprender a resolver problemas, bem como desenvolver a solidariedade e a coesão na escola. Os processos de aprendizagem individual incidem na reflexão pessoal, na investigação e na experimentação de novos métodos e estratégias, aprendendo-se com a própria experiência. O objetivo último da aprendizagem organizacional é a melhoria dos resultados/impactos dos próprios professores e alunos, no contexto de novas práticas que proporcionem aprendizagens qualitativas. Para tal é necessário reformular a estrutura organizativa da escola e as relações entre professores, mudar as práticas e envolver os alunos no seu processo de aprendizagem⁶. Mas conseguem as escolas uma aprendizagem organizacional permanente? Bolívar (2003) refere que em termos estruturais, geralmente, as escolas não se encontram aptas para a aprendizagem permanente devido aos seguintes motivos: ausência de uma autonomia que lhes permite, enquanto instituições, responder às necessidades internas; inexistência de dinâmicas formativas, através de processos de comunicação da informação e de partilha de experiências; dificuldade na institucionalização de processos que permitem a construção, de forma interativa e partilhada, de aprendizagens individuais conducentes a aprendizagens coletivas.

Amante e Ochôa (2004) apresentam, como meios do desenvolvimento da aprendizagem organizacional, as atividades de aprendizagem, as atividades de apoio e as atividades de pesquisa. Constituem atividades de aprendizagem, os *workshops* e as ações de formação em áreas consideradas prioritárias. Nas atividades de apoio, um serviço de informação “patrocina” a transferência de competências para um ou mais serviços de informação, como visitas de estudo e recurso a especialistas no início de uma atividade. Nas atividades de pesquisa os serviços de informação associam-se para o desenvolvimento conjunto de competências em determinados domínios, como projetos de *benchmarking* de processos. Bowen, Rose, e Ware (2006) concluem que, apesar de existirem várias abordagens de

⁶ Apêndice D (p. 122).

aprendizagem organizacional, estas organizações têm um denominador comum — uma “cultura de aprendizagem” — caracterizada pela abertura à mudança, à flexibilidade e ao trabalho colaborativo centrado na partilha dos conhecimentos e das experiências dos seus membros.

A cultura profissional dos professores é determinada pelo individualismo, balcanização ou fragmentação, colegialidade forçada, colaboração e grande família (Fialho & Sarroeira, 2012). O individualismo, forma de trabalho mais tradicional, caracteriza-se pelo isolamento docente, não existindo a partilha entre os professores, pelo que constitui um fator inibidor de qualquer processo de mudança. “As pessoas guardam as melhores ideias para si, a partilha não acontece porque a competição no acesso à profissão ou à progressão na carreira é altamente individualista, seletiva e nalguns casos política” (Idem: 5). Na fragmentação ou balcanização, segundo as autoras, os professores encontram-se organizados em função de determinadas identidades e de interesses; agrupam-se, por exemplo, em departamentos curriculares, subdepartamentos, grupos de recrutamento ou grupos disciplinares. Neste tipo de cultura profissional, os docentes trabalham juntos, mas de forma isolada e constituem-se como grupos de interesse, muito fechados, não manifestando abertura para a mudança. A colegialidade forçada não é mais do que uma “falsa cultura de colaboração”, pois o trabalho em grupo, quando existe, resulta de uma imposição da liderança de topo. Quando os professores não partilham valores comuns nem se apropriam de mudanças iniciadas, a criação de espaços próprios para o desenvolvimento do trabalho colaborativo (medida de aproximação e de coesão) pode ter efeitos contrários (Idem). Esta cultura profissional que surge em escolas onde existem lideranças fortes, pode criar resistências e inviabilizar qualquer processo de melhoria. Contrariamente, a cultura de colaboração resulta da interação entre docentes que escolhem de forma espontânea e voluntária os colegas para trabalharem em contextos de confiança, apoio mútuo e partilha. Finalmente, a cultura de grande família situa-se entre o individualismo e a colaboração e surge como garante de uma certa “coexistência pacífica”: os professores não discutem os seus problemas de trabalho, mas também não questionam as práticas pedagógicas dos colegas. As culturas profissionais não surgem de forma isolada, elas podem coexistir, nomeadamente em escolas que se encontram em processo de mudança. Fullan (2000) apresenta a cultura dos professores como uma cultura que oscila entre o individualismo e a colaboração, transitando por formas intermediárias como

a balcanização (Messina, 2001). Mas para Fullan e Hargreaves (2000) a melhoria da escola só pode ser obtida a partir de “atitudes colaborativas”.

Segundo J. A. Lima (2002) “... as culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimentos, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas” (Idem: 20). Neste sentido, as culturas profissionais, para além de valores, normas e representações, são constituídas por “padrões de interação” e “modos de ação”. Tendo em conta estas concepções, J. A. Lima realizou um estudo empírico que envolveu duas escolas do ensino secundário. A partir do objetivo, “desvendar aspetos das culturas profissionais dos professores”, o investigador procedeu à medição da colegialidade docente, através da aplicação de três critérios: amplitude da interação (interações com um número significativo de colegas); frequência da interação (interações resultantes de contactos frequentes) e abrangência da interação (interações que integram uma diversidade de áreas da vida profissional). O autor concluiu que, para além de especificidades inerentes a cada escola, existiam algumas semelhanças, nomeadamente a coexistência de dois tipos de interação e o isolamento da prática profissional. Um tipo de interação envolvia conversas entre colegas e o outro implicava uma atividade de prática comum. Mas os professores interagiam mais quando o tema envolvia alunos e menos quando se tratava de uma dinâmica de ação conjunta. As relações entre os docentes das duas organizações eram predominantemente verbais e as relações mais complexas realizavam-se quase exclusivamente no interior dos departamentos curriculares. Porém, para J. A. Lima, estas relações verbais, não sendo consideradas como expressões de colegialidade, representavam um importante meio de interajuda e de colaboração, podendo mesmo constituir o principal meio de desenvolvimento de uma cultura de colaboração, segundo concepção de Nias, Southworth, e Yeomans (1989).

Outro pressuposto de escola aprendente em torno do qual é necessário refletir prende-se com a noção de memória organizacional. As escolas aprendentes, para além de se constituírem como unidades de formação e inovação e de possuírem capacidades cognitivas, têm uma memória organizacional, pelo que as aprendizagens adquiridas de forma individual e coletiva não desaparecem no tempo. A este respeito, Bolívar (2003) refere que a memória organizacional é um conceito complexo que não se reduz a um “*stock* de conhecimentos e informações” interiorizados, mas assenta num processo de retenção, apoiado em princípios operativos, constituído por três fases: aquisição, armazenamento e utilização. Esta memória encontra-se nos documentos escritos, nos procedimentos standardizados, nas relações sociais

da organização escolar e na história que define a sua cultura. Para Wiseman (2007), a memória organizacional é o conjunto dos objetos e processos do conhecimento que existem em vários repositórios, como em normas e rotinas, acessíveis aos membros da organização para que possam atuar e decidir. Neste sentido, a aprendizagem organizacional é apresentada como um processo de aprender com as experiências anteriores, quer de uma forma crítica, evitando-se os erros anteriores, quer como ponto de partida para futuras ações. Esta aprendizagem é mantida e acumulada, depois é processada, operacionalizada e aplicada. Girod (1995), como apresenta Bolívar (2003), distinguiu três tipos de conhecimentos memorizados: declarativos (saberes técnicos, “saber que”), procedimentais (“saber como” ou “modus operandi”) e de juízo (“saber que fazer” perante uma situação, para atuar eficazmente) e três tipos de tratamento dos conhecimentos: individual (correspondente a cada membro da organização), coletivo não centralizado (conjunto de interações das memórias individuais que ocorrem, normalmente, nos grupos da organização) e coletivo centralizado (memória explícita, tornada acessível a todos os membros da organização, encontrando-se, normalmente, em documentos ou bases de dados). Da correspondência entre cada tipo de conhecimento memorizado e cada tipo de tratamento do conhecimento, Girod (1995) identificou nove subsistemas da memória organizacional⁷. Mas, o funcionamento eficaz da referida memória assenta na interação permanente de dois sistemas mnésicos: uma memória oficial, muito explícita e pouco operativa, desenvolvida a longo prazo, e uma memória implícita, pouco explícita e muito operativa, desenvolvida a curto prazo. Na base de uma organização aprendente, encontra-se a “memória de juízo”, responsável pela “inteligência” da organização (Bolívar).

Na literatura sobre escolas aprendentes um dos enfoques é atribuído à cultura de escola. Isto significa que a inovação, a mudança, os processos e as estratégias, a tipologia da aprendizagem e a organização profissional dos professores, ou seja, o desenvolvimento da escola como organização aprendente está diretamente relacionado com a sua cultura. Por isso é importante analisar o conceito de cultura em contexto escolar. Apresentam-se, antes de mais, as noções de cultura de Trice e Beyer (1993) e de Hamilton e Richardson (1995), ambas citadas por J. A. Lima (2002), e ainda de Carneiro (2003). Os primeiros autores definem cultura como “fenómenos coletivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e ao caos que são inevitáveis na experiência humana” (Idem: 19), enquanto para os segundos a

⁷ Apêndice E (p. 123).

cultura é “o conhecimento socialmente partilhado e transmitido do que é e devia ser, simbolizando em atos e artefactos” (Idem). Segundo Carneiro (2003), a cultura é o conjunto de “memórias da vida sob partilha” (Idem: 35). Mas como se desenvolve a cultura de escola? A cultura de escola desenvolve-se e sedimenta-se no tempo, através das transformações operadas diariamente pelos atores da escola, tendo em conta condicionamentos internos e externos à organização. Das ações/reações aos constrangimentos estruturais, desenvolvem-se, nas organizações, os costumes, os hábitos, as rotinas e os rituais (Torres & Palhares, 2009). Este tipo de camadas sedimentares, apesar de aparentemente invisíveis “... transforma-se, na *long durée*, em regularidades culturais, naquilo a que se convencionou designar de *ethos organizacional*, uma espécie de matriz simbólica expressa pelos padrões comportamentais que sustentam o funcionamento quotidiano das organizações” (Idem:104) E são estas regularidades culturais que conferem à escola uma identidade. Assim, a cultura de escola, na medida em que inclui um conjunto de normas, valores, crenças, pressupostos pedagógicos e formas de relações sociais entre os indivíduos e os grupos e entre a escola e os elementos externos, pode ser determinante para a eficácia da organização. Na escola, os autores identificam, pelo menos, três tipos de cultura, consoante o grau e a especificidade das suas manifestações: a cultura integradora, quando o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e os valores da organização é elevado; a cultura diferenciadora, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, coexistindo várias subculturas na organização, e a cultura fragmentadora, quando o grau de partilha cultural é mínimo. Estas culturas podem coexistir, pondo em causa a imagem monocultural dominante da escola. Um dos principais pressupostos de Torres e Palhares é expresso na relação entre cultura e sucesso escolar. Assim, “culturas escolares fortes e integradoras, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percebidas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional (Idem: 126).

A conceitualização de escola aprendente integra ainda várias áreas e domínios do estudo da escola, sendo sustentada pelo movimento de escolas eficazes e por múltiplos conceitos como os de aprendizagem ao longo da vida, professor reflexivo, supervisão organizacional, comunidades de aprendizagem, aprendizagem em rede, descentralização, autonomia e gestão democrática.

O paradigma da cultura organizacional foi evidenciado pelo movimento das escolas eficazes numa lógica de correlação entre a escola aprendente e a “boa” escola. Torres (2013)

afirma que a literatura científica internacional sobre a cultura organizacional em contexto escolar tem privilegiado a análise da correlação entre as dimensões culturais e os valores da eficácia, da produtividade e da excelência acadêmicas. Estes estudos aparecem associados a três macrotendências, diferenciadas pelas suas especificidades históricas, teóricas e metodológicas: o movimento das escolas eficazes (*school effectiveness movement*), o movimento de melhoria da escola (*school improvement movement*) e o efeito-escola ou efeito-estabelecimento (*l'effet établissement*). Mas a escola não é uma empresa de ensino, embora os pressupostos de eficácia, eficiência, planificação e de controlo da qualidade estejam relacionados com o mundo empresarial, bem como a articulação entre os objetivos, os processos e os resultados, a adequação dos recursos disponíveis e a execução de planos estratégicos e de ações de avaliação interna. Segundo Costa (1996), não sendo a escola uma empresa, há vantagens na utilização de mecanismos provenientes do mundo empresarial.

No contexto da ação para a melhoria, eficácia e excelência acadêmicas encontra-se o documento “Características de escolas eficazes” elaborado pelo Departamento de Educação Pública dos Estados Unidos da América (Wisconsin), em 2000. Neste documento, traduzido e publicado pelo Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, da Universidade Lusíada, encontram-se explicitas sete “características das escolas bem-sucedidas”: visão, liderança, padrões académicos, competências sócio-emocionais, parcerias com as famílias e articulação com a comunidade, desenvolvimento profissional e monitorização. A visão enquadra-se na compreensão comum e na transmissão dos objetivos, dos princípios e das expectativas dos membros da comunidade educativa. A visão deve ser clara, com formas precisas para a melhoria das aprendizagens e viabilizada através de um plano de ação estratégica constituído por objetivos, meios para se atingirem esses objetivos (ações) e calendarização. A liderança tem de contribuir para a equidade, excelência e sucesso da organização, o que implica projetar, promover e sustentar a visão; gerir eficazmente os recursos; comunicar o progresso e apoiar o desenvolvimento dos programas e das atividades. Por outro lado, tem de se envolver com a mudança de uma forma flexível e com a experimentação e analisar múltiplas fontes, recolhendo dados para que tome decisões corretas conducentes a melhores resultados. Deve ainda construir consensos, implementar processos de partilha das decisões e atualizar-se quanto às novas investigações na área da educação. As escolas de sucesso têm elevados padrões académicos, considerados os alicerces para o sucesso. Estes padrões, constituídos pela descrição do que é esperado que os alunos aprendam e que sejam capazes de fazer, são as

bases para a implementação de um currículo cultural inclusivo e para o desenvolvimento de metodologias de ensino e de formas e critérios de avaliação. As referidas escolas adequam o currículo nacional ao contexto sócio-cultural dos alunos, estabelecem indicadores de desempenho e metas, criam expectativas de aprendizagem, transmitindo-as aos alunos e aos pais ou encarregados de educação e valorizam o processo, a compreensão concetual, a aquisição de competências e a aplicação de conhecimentos. Mas as escolas de sucesso definem ainda padrões emocionais conducentes ao desenvolvimento de competências pessoais (tomada de decisões responsáveis) e de competências sociais (baseadas na aquisição dos princípios de equidade, de respeito pela diferença, de justiça e de inclusão). A família é fundamental para a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos e as escolas são mais eficazes quando desenvolvem formas para trabalharem com as famílias. O desenvolvimento profissional assegura que os docentes e não docentes obtenham conhecimentos, competências, disposições e responsabilidades para ajudarem todos os alunos a conseguirem atingir elevados padrões. Finalmente, as escolas de sucesso recolhem dados e identificam as áreas de excelência e os défices, informações que utilizam para a melhoria do ensino e das aprendizagens.

A aprendizagem ao longo da vida (ALV) é um dos principais pressupostos do Relatório Delors: “É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada” (Delors et al., 2010: 12). O conceito de educação ao longo da vida aparece, assim, como uma das chaves de acesso ao século XXI, exigindo que cada um aprenda a aprender. Para além de “aprender a conhecer” (domínio dos instrumentos do conhecimento), primeiro pilar do conhecimento, a educação deve organizar-se em torno de mais três pilares: “aprender a fazer” (ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos, para poder agir no meio envolvente); “aprender a viver juntos” (educação capaz de evitar os conflitos ou de os resolver de maneira pacífica) e “aprender a ser” (a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade e espiritualidade). Mas, aprender ao longo da vida, como conclui Carneiro (2003) apenas será uma realidade se o princípio for aplicado aos professores. Neste contexto, surge um novo aporte ligado ao papel do professor e à sua profissionalidade. O valor informativo do professor tem níveis diferentes, consoante o acesso dos seus alunos a outras fontes de informação: há alunos que precisam da informação processual e outros de informação sobre a substância e sobre o processo, como apresenta Alarcão (2003). Perrenoud

(2000) sugere dez novas competências para ensinar: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e desenvolver os dispositivos da diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens, trabalhar em equipa, participar na administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação. Curiosamente, Carneiro indica algumas das novas tarefas dos professores que serão valorizadas em 2020, a saber: conselheiro ao aprendente individual, gestor de contratos de aprendizagem, moderador de processos de aprendizagem em grupo, parceiro de trabalho de projeto, prestador de serviços aos formandos que evidenciem maiores dificuldades pessoais, mentor de trajetórias particulares de aprendizagem, cocriador de conteúdos multimédia de aprendizagem, orientador dos processos de navegação nos oceanos de informação de conhecimentos e integrador de saberes parcelares e segmentados. Neste sentido, os professores têm de repensar o seu papel, tomando consciência de que são apenas uma fonte de informação, entre muitas outras, e de que se encontram num permanente processo de autoformação e identificação profissional. Como refere Alarcão tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. A noção de professor reflexivo surge da capacidade de pensamento e reflexão e manifesta-se em ações contextualizadas e desenvolvidas de forma inteligente e flexível e não de um processo baseado na reprodução de ideias e práticas. Porém, a ação do professor não pode ser isolada, é no seu local de trabalho, a escola, que ele, juntamente com os seus colegas, deve construir a sua profissionalidade. A definição de professor reflexivo liga-se à de escola reflexiva, numa ampla conceptualização baseada no pressuposto de que a escola deve criar condições (espaços físicos e tempos letivos) para as aprendizagens e o desenvolvimento profissional dos professores, baseado no trabalho colaborativo, na partilha e na reflexão sistemática das práticas e das ações de experimentação. Para a compreensão do papel e do valor da pesquisa, da formação e da ação no desenvolvimento individual e coletivo dos professores. Alarcão articulou três construções teóricas: a pesquisa-ação, a aprendizagem experiencial e a abordagem reflexiva. A pesquisa-ação é uma metodologia de intervenção social e desenvolve-se em ciclos (planificação, ação, observação e reflexão). A aprendizagem experiencial — modelo concebido por Kolb (1984) — é um processo que compreende quatro fases: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização e experimentação ativa. Nos processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e concetualizada, servindo esses conceitos de “guias” para novas

experiências, o que confere à aprendizagem “um caráter cíclico, desenvolvimentista”. Este processo cíclico, cujo objetivo é a resolução dos problemas que surgem da prática quotidiana dos professores, inicia-se com a compreensão do problema, através da observação e da reflexão, segue-se a planificação da solução e a respetiva execução, entrando-se depois num novo ciclo de espiral da pesquisa – ação. Para Lalanda e Abrantes (2013), a reflexão-ação é uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, permitindo alterações fundamentadas de metodologias e estratégias no sentido de um ensino de qualidade. Assim, desencadeada pela problematização da prática, ação reflexiva conduz à pesquisa de soluções para a resolução dos problemas. Nesta lógica encontra-se também a posição de Messina (2001) quando refere que os professores devem realizar a reflexão na ação, sobre a ação e para a ação e desenvolver uma mentalidade para assumir riscos, o que implica a articulação entre o trabalho de grupo e o trabalho individual e a aceitação da necessidade de aprenderem uns com os outros.

À semelhança das organizações empresarias que em contextos aprendentes reconhecem os funcionários como o seu maior recurso, também na escola aprendente a ação dos docentes é fundamental, sendo necessário assegurar-lhes, como já foi referido, condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Mas a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente depende de três condições: uma cultura de aprendizagem, um processo de formação (técnico e institucional) e a conversão das informações em conhecimentos (Castañeda & Ríos, 2007). Surge então um novo elemento ligado ao desenvolvimento profissional docente: a formação inicial e a formação contínua. Nóvoa (2009), relativamente a este assunto, considera que é necessário tomar medidas para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente: articular a formação inicial, a indução e a formação em serviço, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; atender aos primeiros anos do exercício da profissão e à integração dos jovens professores nas escolas e valorizar o professor reflexivo e a formação de professores baseada na investigação, nas culturas colaborativas, no trabalho em equipa, no acompanhamento e supervisão e na avaliação docente. De forma a operacionalizar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, Nóvoa considera que devem ser adotadas medidas como: “passar a formação de professores para dentro da profissão”; “promover novos modos de organização da profissão” e “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores”. Os professores têm um papel predominante na formação dos seus colegas, mas deve existir mais

permeabilidade entre a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores. “Não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação” (Idem: 19). Mas também é necessário que se promovam novos modos de organização da profissão, uma profissão marcada atualmente por fortes “tradições individualistas” e ou por “rígidas regulações externas”. O novo paradigma da organização profissional dos professores deve caracterizar-se pela colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas, ações que, na opinião de Nóvoa, não se impõem por via administrativa. Por outro lado, a construção de redes de trabalho coletivo, como suporte de práticas baseadas na partilha e no diálogo profissional, pode ser a única “saída” da atual formação docente, cujo modelo é criticado pelo autor. Por fim é preciso construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e encontrar o sentido da profissão que ultrapasse a matriz técnica ou científica, ou seja, o ser professor não inclui apenas as competências pedagógico-didáticas e científicas, é necessário criar uma “teoria da pessoalidade” que se integra na teoria da profissionalidade, com o reforço da “pessoa-professor” e do “professor-pessoa”.

Nesta fase de transição de paradigma do educador, as comunidades de aprendizagem são consideradas um meio para o desenvolvimento profissional. Esta é a posição de autores como Hargreaves, 2004; Sackney, Walker, e Mitchell, 2005; Vescio, Ross, e Adams, 2008; Hopkins, 2009, entre outros. Hargreaves (2004) afirma que, dos professores “... espera-se que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam capacidades para a inovação, a flexibilidade e o compromisso com a transformação, essenciais à prosperidade económica” (Idem: 2). Segundo Sackney, Walker, e Mitchell (2005), uma comunidade de aprendizagem consiste num grupo de pessoas que tem por finalidade a obtenção de uma aprendizagem orientada, através de uma abordagem ativa, refletiva e colaborativa. Os autores enfatizam a “comunidade de prática”, comunidade educativa onde a construção do conhecimento e a aprendizagem de cada docente efetua-se a partir da sua prática letiva e da prática letiva dos seus colegas. Vescio, Ross, e Adams (2008), no seu estudo sobre as políticas de apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, referem que uma forma de apoiar a mudança de paradigma do educador é através do modelo de comunidades profissionais de aprendizagem (*professional learning communities* — PLC). A PLC surge, assim, como uma forma de organização escolar que permite rentabilizar o

tempo dispendido pelos docentes para o seu desenvolvimento profissional. Hopkins (2009) reforça esta conceção quando afirma que, para personalizar a aprendizagem, os professores devem aplicar diversas estratégias de ensino de forma a responder às necessidades dos seus alunos, situação que implica um desenvolvimento profissional direcionado para a preparação individual e a transformação das escolas em comunidades profissionais de aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento profissional deve ser contínuo (DPC); ter impacto direto nas práticas docentes e realizar-se na interação do docente com os seus pares. Mas, Ferreira e Flores (2012) consideram que mudar a escola para uma comunidade de aprendizagem é um processo difícil, num sistema educativo centralizado e burocrático, baseado na uniformidade e na impessoalidade e orientado para o controlo e para a colegialidade forçada.

A escola, como argumentam Alarcão e Canha (2013), é uma entidade orgânica que se desenvolve com a intervenção dos profissionais que nela trabalham. Mas para tal é necessário conceber o desenvolvimento institucional ou organizacional como um processo estratégico que integre vários momentos: a observação da vida da organização e a identificação e estudo de problemas; a subsequente planificação e a implementação de formas de intervenção e o início de um novo ciclo de reflexão que articule a observação, a prática e a intervenção sobre a prática. Assim, o desenvolvimento da organização é encarado como um projeto pensado, estruturado e executado pelos membros da comunidade escolar⁸. Aliás, acrescenta-se que o desenvolvimento da escola assenta na execução de projetos e planos (projeto educativo, plano de ação estratégica, plano de melhoria, plano de articulação curricular e contrato de autonomia) com maior ou menor participação da comunidade educativa nas suas fases de conceção e execução. Mas é indispensável que estes projetos sejam apropriados pelos membros da organização, tanto na fase de conceção como na fase de execução, pois, como referem os autores, só assim existem compromissos alargados e ações para que se atinjam os objetivos traçados. O sentimento de apropriação é estimulado pela participação ativa na tomada de decisões, por isso desenvolver a organização como projeto significa "... assumir uma atitude de corresponsabilização que envolve os intervenientes na conceção e condução da ação, acentuando-se a relevância do princípio da colegialidade na gestão organizacional" (Idem: 57). Esta conceção reporta a uma gestão organizacional participativa e a uma liderança democrática. Mas, a elaboração e execução de qualquer projeto requer formas e meios de acompanhamento e apoio, isto é, de momentos/ações de supervisão que permitam

⁸ Apêndice F (p. 124).

diagnosticar dificuldades e obstáculos e conseqüentemente alterar procedimentos e ou recursos, em processos de reformulação do projeto. Neste contexto, a supervisão surge como uma prática de colaboração que apoia também uma atividade colaborativa.

Descentralização, autonomia, gestão democrática e lideranças eficazes (de topo e intermédia) são também dimensões diretamente relacionados com o paradigma da escola aprendente. Barroso (1996) refere que desde finais da década de 80 do século passado, no âmbito da administração educativa, nalguns países⁹ surgiu o movimento *school based management* ou *school self - management* ou *local management of schools* baseado na autonomia da escola, nomeadamente quanto à gestão de recursos, partilha de decisões e aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões. Este modelo, como refere Barroso, está associado à defesa da qualidade, eficácia e eficiência da escola, bem como à melhoria dos seus resultados. Em Portugal a escola pública encontra-se repleta de contradições: por um lado a retórica política e os normativos direcionam a escola para a democratização e a autonomia; por outro, na prática, existe uma lógica de prestação de contas, nomeadamente, através da avaliação externa dos alunos¹⁰, da avaliação externa das escolas e dos processos inspetivos. Por isso L. C. Lima (2008a) argumenta que, apesar das escolas evidenciarem algumas diferenças e diversidades, no essencial apresentam mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas, do que diferenças, como reflexo das mencionadas determinações. Os pressupostos de Barroso e L.C. Lima conduzem ao levantamento de duas problemáticas: descentralização e autonomia. A primeira está ligada à transferência de poderes e funções do nível nacional para o nível local e a segunda à transferência de competências do nível nacional para os órgãos de administração e gestão da escola. Para Barroso (2013), a descentralização aproxima o local de decisão do local da ação, promove a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão, diminui a burocracia estatal, possibilita a criatividade e desencadeia a inovação pedagógica. Porém, os processos de descentralização, quer sob a forma de delegação de poderes e competências para as autarquias, quer sob a forma de transferência de competências para as escolas (através do reforço ou contratualização da autonomia), passam pelo reconhecimento do poder político de forma coerciva ou contratual, através da norma jurídica (Justino & Batista, 2013).

⁹ Estados Unidos da América, algumas províncias do Canadá, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia.

¹⁰ Provas de aferição, de aplicação obrigatória, a realizar no final do 2º, do 5º e do 8º anos de escolaridade, provas finais de ciclo, a realizar no final do 9º ano de escolaridade e os exames finais nacionais do ensino secundário (Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril, artigo 24º-B).

Formosinho e Machado (2013) vão mais longe e consideram que as políticas de descentralização municipal, de reforço ou contratualização da autonomia “... inserem-se num processo de “gestão local da educação” que visa responder à crise geral do modelo de organização e administração que esteve na origem do sistema público nacional de ensino” (Idem: 39). Barroso, distingue a autonomia decretada da autonomia construída, duas lógicas presentes no processo de autonomia das escolas: no primeiro caso, a autonomia surge como uma forma de concretizar as políticas de descentralização e de autonomia das escolas; no segundo, a autonomia emerge do funcionamento das escolas, na implementação de estratégias e na ação dos seus atores. Assim, para além da autonomia decretada, as escolas desenvolvem formas autónomas de tomada de decisões em diferentes domínios, isto é, desenvolvem uma autonomia construída. A autonomia é um fenómeno que se constrói, resultando da ação dos diferentes atores da escola e não de imposições decretadas. A este respeito Estêvão (2013) considera que a autonomia construída vai determinar a imagem da escola porque a ordem escolar assenta numa “poliarquia de princípios de justiça”, baseados na igualdade, no mérito, na liberdade, na responsabilidade e no mercado, tornando-a, por exemplo, mais igualitária ou mais meritocrática, mais intimista ou mais mercantilizada. Partindo do pressuposto de que a autonomia se constrói progressivamente no interior da escola, parece evidente que os normativos podem facilitar ou dificultar este processo, articulação considerada também neste estudo.

No contexto de escola aprendente é preciso analisar a problemática liderança e gestão, conceitos que, segundo Fullan (2003), se sobrepõem. Mas, o que se entende por liderança? Fullan (2003) realça a importância da liderança na resolução dos problemas complexos. Assim, a “... liderança não é ... mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos” (Idem: 14). Num sistema educativo em que a rede escolar é constituída essencialmente por agrupamentos (agregações de escolas) e as finalidades estão centradas nas aprendizagens dos alunos (conhecimentos académicos, competências e a aprendizagem dos valores sociais) e nos resultados escolares, a liderança é uma estrutura hierarquizada de atores com diferentes papéis e funções, com uma missão comum: acompanhar o desenvolvimento do projeto educativo e dos planos de ação estratégica conducentes a um ensino de qualidade e à melhoria das aprendizagens. Distingue-se, pois, a liderança de topo, o diretor, com funções na área da gestão administrativa, pedagógica e financeira, coadjuvado pelo subdiretor e pelos

adjuntos do diretor, e a liderança intermédia¹¹, com funções na área da gestão pedagógica. Nas organizações escolares, a liderança deve preocupar-se com a motivação daqueles que trabalham na escola (professores, assistentes técnicos e assistentes operacionais) e com a promoção da eficácia, da eficiência e do trabalho colaborativo, pressupostos conducentes a padrões de qualidade e de excelência. A motivação dos docentes é um fator determinante no desempenho, existindo ações que podem desencadear adequados desempenhos como a transmissão dos objetivos que se pretende alcançar e dos resultados obtidos, a autonomia no trabalho, a aprendizagem colaborativa, as tarefas criativas, a identificação do sujeito com a tarefa, o reconhecimento e o elogio. Os diretores, para além de agentes de motivação, devem ainda gerir prioridades, proceder à negociação e à gestão de conflitos, promover a execução de todos os projetos e planos da organização e ainda exercer a função de supervisor. Alguns autores, como Fullan (2003), Lewis e Murphy (2008) e Bouchamma, Basque, e Marcotte (2014), estudaram as competências da liderança ou do diretor. Segundo Fullan (2003) a liderança desenvolve-se tendo em conta cinco componentes articuladas: objetivo moral, compreensão da mudança, construção de relações, formação e partilha do conhecimento e criação de coerência. O objetivo moral significa agir de forma a provocar uma diferença positiva na vida dos profissionais e dos alunos. Compreender a mudança aparece no sentido de desenvolver formas de pensar originais e concretas sobre esse processo e a construção de relações surge no âmbito do dever do líder de melhorar o nível de relacionamento na organização, fator essencial para a melhoria global da escola. Vivemos na sociedade do conhecimento, pelo que a transformação da informação em conhecimento é um processo essencial, integrado na formação e partilha do conhecimento por parte do líder. Finalmente, numa cultura de mudança, a ação da liderança é dificultada pelos frequentes desequilíbrios, sendo necessário que o líder implemente padrões de coerência. Segundo Lewis e Murphy (2008), compete ao diretor definir a visão, os objetivos e as expectativas; promover o desenvolvimento profissional, providenciando orientações, estímulos intelectuais e apoio individualizado; redefinir a organização, através da criação de uma cultura colaborativa, integrando as famílias e a comunidade; gerir os programas de aprendizagem, promovendo a monitorização e o apoio aos alunos e possuir um comportamento de líder. Bouchamma,

¹¹ Coordenadores de escola ou de estabelecimento (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, artigo 40º) e as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e o diretor (Idem, artigo 42º). Apesar de definidas no regulamento interno de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, estas estruturas integram nomeadamente os coordenadores dos departamentos curriculares, os coordenadores dos diretores de turma e os coordenadores de projetos.

Basque, e Marcotte (2014), no seu estudo empírico, trabalharam a partir de dez competências que os diretores devem adquirir, estruturadas em quatro domínios: serviço de educação, ambiente educacional, recursos humanos e administração. O primeiro domínio (serviço de educação) integra competências como organizar a escola com enfoque nas necessidades de aprendizagem dos alunos e apoiar o desenvolvimento das práticas de ensino devidamente adaptadas a essas necessidades. No segundo domínio (ambiente educacional) as competências são: integrar os órgãos de gestão e administração, de acordo com a legislação em vigor, coordenar o plano de desenvolvimento da escola; coordenar o plano de ação estratégica e promover o desenvolvimento de colaboração e parceria, numa lógica de sucesso educativo. Quanto aos recursos humanos, compete ao diretor: garantir ações eficazes para o desenvolvimento de todos os profissionais, incluindo o seu; garantir ações eficazes para cada grupo de trabalho e garantir o desenvolvimento contínuo das suas competências e das competências dos outros profissionais. No último domínio (administração), o diretor deve gerir os recursos financeiros e os recursos materiais da escola de forma eficaz e eficiente. Muitos são também os autores que enfatizam a importância da formação específica dos diretores, posição com a qual se concorda inteiramente. Atualmente as escolas necessitam de gestores/líderes com competências, conhecimentos multidisciplinares e uma visão sistémica da organização escola, ou seja, reclama-se pela formação específica dos diretores e pela sua profissionalização na área da gestão escolar. Como advertiram Torres e Palhares (2009), para além de nato, o líder deve ter uma formação específica. Neste sentido, o diretor (gestor e líder) deve possuir conhecimentos nas áreas da administração, pedagogia, direito, psicologia e sociologia e especificamente em domínios como estratégias de mudança e de inovação, gestão de prioridades, gestão da comunicação, gestão e motivação de equipas, gestão financeira e contabilidade pública, gestão e avaliação de projetos e avaliação interna da organização. Em termos de política educativa, nas últimas duas décadas, a agenda reformista tem destacado a gestão e a liderança da escola. Neste percurso tem sido valorizado o papel da liderança no desenvolvimento da autonomia da escola, aparecendo o líder como uma solução para a resolução de muitos problemas como a indisciplina, o abandono e o insucesso escolares, bem como para o controlo da qualidade do ensino no sentido da excelência (Torres & Palhares, 2009). Pressionados politicamente para que a escola alcance resultados e submetidos a um sistema de controlo (e.g. inspeção, avaliação interna e externa da escola e a sua própria avaliação), os diretores, como referem os autores, encontram-se no centro de duas lógicas

opostas: por um lado, têm de preservar os princípios democráticos inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro, são coagidos externamente a desenvolverem uma gestão progressivamente mais tecnocrática ao serviço dos resultados e dos valores da competitividade e da *performance*. A conciliação destas duas lógicas opostas que colocam em confronto os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia e da produtividade, têm fragilizado os processos de liderança nas escolas (Idem). De forma a preparar as escolas para o século XXI, Leithwood (1992) define um novo perfil de líder — o líder transformacional — que deve alcançar três objectivos fundamentais: 1) ajudar os professores a desenvolverem e manterem uma cultura escolar colaborativa; 2) promover o desenvolvimento dos professores e 3) ajudá-los a resolver os problemas em conjunto de forma mais eficaz. Leithwood e Jantzi (1999), vão mais longe e, a partir de estudos empíricos realizados nas escolas, desenvolveram o modelo de liderança transformacional e de líderes transformacionais, isto é, líderes que contribuem para a consecução de objetivos de mudança. O modelo é constituído por seis dimensões ou competências do líder: visão e objetivos (inclui metas, objetivos, organização da estrutura escolar, redes sociais e cultura organizacional); desenvolvimento de estímulos intelectuais; organização de apoio individualizado; promoção de práticas profissionais e de valores; integração de elevadas expectativas de desempenho e criação de estruturas conducentes à participação de todos nas decisões da escola. Cada dimensão encontra-se associada a um conjunto de práticas específicas de liderança: a primeira integra os esforços coletivos para a melhoria e eficácia da escola e as seguintes os meios utilizados para se atingir a visão e os objetivos definidos. Alarcão (2003) articula a escola reflexiva com a gestão escolar e considera que “Gerir uma escola reflexiva é nortear-se pelo projeto de escola, em constante desenvolvimento e tomar as decisões adequadas no momento certo” (Idem: 6). Gerir uma escola reflexiva é, nomeadamente, ser capaz de liderar e mobilizar as pessoas; assegurar uma atuação sistémica e uma participação democrática; escutar e refletir antes de decidir; ultrapassar dicotomias paralisantes e ser consequente. Por modelo democrático de gestão, entende a autora, um modelo organizacional em que cada um se sente pessoa (participação responsável) e se considera efetivamente presente ou representado nos órgãos de decisão. Mas Alarcão (2001) considera ainda que numa escola participativa e democrática a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são “um imperativo e uma riqueza”. As estratégias e práticas definidas devem ser enquadradas por uma visão globalizante e por um

pensamento sistémico, organizador da conceitualização e da ação, “a quinta disciplina” de Senge (1992). Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são, pois, os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, responsável e humana (Idem).

As redes profissionais/redes de aprendizagem, com recurso aos meios informáticos e a espaços de aprendizagem on-line, integram-se na tipologia da aprendizagem organizacional, e, conseqüentemente, no quadro concetual de escola aprendente, pois induz a processos de pesquisa e da discussão de conhecimentos e de experiências de forma colaborativa, interativa, participativa e partilhada. A este respeito, Hopkins (2009) refere que as redes contribuem para a melhoria e a inovação, dado que as escolas em conjunto podem colaborar na construção da diversidade curricular, no apoio profissional e na partilha de uma visão de desenvolvimento da educação. Para Barros, Miranda, Goulão, Henriques, e Morais (2011) os diversos modos de coaprender (aprendizagem em rede de forma colaborativa, interativa e participativa) revelam-se de forma mais ampla quando surgem nos espaços de aprendizagem on-line. Os autores estruturam quatro estilos de coaprendizagem que têm em comum o facto de facilitarem as aprendizagens colaborativas: o estilo de uso participativo em rede, o estilo de procura e pesquisa, o estilo de estruturação e planeamento em rede e o estilo de ação concreta e produção em rede. O primeiro é motivador para a aprendizagem colaborativa e permite a realização de trabalhos em grupo e a participação em fóruns de discussão. O segundo tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisas on-line e procurar informações de todos os tipos e formatos, aprendendo-se a pesquisar e a gerir a informação através de um processo colaborativo. O terceiro estilo centra-se na elaboração de conteúdos e no planeamento de atividades. Finalmente, no quarto estilo, o espaço virtual é utilizado como um espaço de ação e produção, concretizando-se os resultados da aprendizagem. Carneiro (2003) considera que a dimensão social dos processos de aprendizagem tende a aumentar e que se pode concretizar no âmbito de comunidades virtuais. O autor concluiu que, “... a chave integradora dos modos “quentes” de aprender [ambientes estimulantes da aprendizagem] no horizonte do primeiro quartel do novo século será o Aprender em Rede (Networked Learning) “(Idem: 33). Justino e Batista (2013) ao abordarem a problemática das redes colaborativas entre escolas (“auto-organizadas” ou autorreguladas) e entre as escolas e outros atores coletivos, consideraram que estas formas de organização surgem para responder a problemas educativos concretos (abandono, insucesso, partilha de

recursos, gestão de tecnologias) e baseiam-se na cooperação entre os diferentes atores educativos (escolas, autarquias, associações de pais, centros de investigação, empresas).

Finalmente é necessário equacionar a escola aprendente com os processos de diagnóstico, medição, avaliação e autorregulação, isto é, com os processos de monitorização e de autoavaliação da escola. O conceito de avaliação é complexo e o seu significado “... varia em função do contexto, do avaliador e das intencionalidades que dão origem à implementação de metodologias e instrumentos de avaliação” (Castro & Alves, 2013: 57). A monitorização consiste na recolha e análise regular, estruturada e sistemática dos processos de ensino e aprendizagem e dos resultados dos alunos. Como refere Fialho (2010: 10), “Parece claro que as melhores escolas são as que assumem um questionamento contínuo e sistemático sobre as suas práticas e os seus resultados ...”. O processo de autoavaliação da escola, estabelecidos pela Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, consiste no diagnóstico de processos e procedimentos da escola, abrangendo todas as áreas como a gestão e administração, o processo de ensino e aprendizagem, as estruturas de apoio ao ensino e os serviços (serviços administrativos, reprografia, papelaria, bufete e refeitório). Independentemente do modelo selecionado, um projeto de autoavaliação é um trabalho de investigação que integra pelo menos uma fase de execução e que pode ou não incluir a fase de conceção do projeto. O produto final, geralmente apresentado em relatório, carece de análise e reflexão por parte de toda a comunidade educativa. Este projeto tem de ser consequente, pelo que deve terminar com um plano de melhoria, elaborado com a intervenção das estruturas pedagógicas e dos membros da comunidade educativa, a definir pela escola.

A partir desta breve abordagem à escola como organização aprendente entendeu-se necessário construir um quadro concetual da escola aprendente formado por cinco áreas (cultura de escola, gestão e liderança, aprendizagem organizacional, educação de excelência e avaliação estruturada), cada uma constituída por pressupostos e pela respetiva operacionalização (conjunto de ações)¹². Este paradigma de escola aprendente, elaborado a partir de processos de ação-reflexão, tendo em conta os modelos e conceções dos autores analisados no âmbito da revisão da literatura, foi utilizado como suporte para a construção dos instrumentos de recolha de dados e o desenvolvimento de todo o estudo empírico. Por outro lado, os procedimentos, devidamente contextualizados, adaptados ou mesmo alterados, podem constituir-se, em parte, como orientações para o desenvolvimento da escola como

¹² Apêndice G (p. 123).

organização aprendente. Reforçando o postulado de Isabel Alarcão, as escolas precisam de se repensar e reorientar, ou reforçar o seu percurso, no sentido da inovação, da melhoria e da excelência, num processo sistémico e articulado. Assim, cada organização escolar, de acordo com o seu contexto local, social e cultural e a partir do seu projeto educativo (com uma definição clara da visão, da missão, dos objetivos e das metas) deve traçar, em conjunto, o seu plano de ação estratégica. Por isso as referidas ações são apenas contributos para o desenvolvimento da escola como organização aprendente, modelo organizacional assente, essencialmente, numa liderança transformacional e num novo profissionalismo docente (professor aprendente que participa nas decisões institucionais) e que, pensa-se, pode contribuir para a melhoria sistémica da escola. Como referiu Carneiro (2003): “A imagem de marca de uma escola aprendente é, pois, o seu *ethos* para uma busca constante de novo conhecimento e para providenciar a liderança capaz de proporcionar um novo profissionalismo docente” (Idem: 165). Mas, criar um novo paradigma de escola, baseado numa cultura aprendente, exige, para além de abordagens teórico-concetuais, processos de investigação-reflexão-ação em torno da escola. No contexto dos desafios da escola do século XXI deve ainda ser equacionado o atual isolamento das escolas, situação que pode ser invertida através, por exemplo, de reflexões conjuntas de procedimentos organizacionais e processos de autonomia e demais práticas escolares e da partilha de experiência, pelo menos, entre as lideranças (topo e intermédia) de várias escolas/agrupamentos de escolas. Assim, é urgente que a escola conheça outras dinâmicas organizacionais e diferentes formas de funcionamento.

Entende-se que qualquer estudo empírico em torno da escola deve integrar, para a comparação possível, outros trabalhos de investigação que se desenvolveram a partir da mesma área do problema, neste caso a escola aprendente. Por isso, no ponto seguinte são apresentados os estudos empíricos realizados em Portugal em torno da escola como organização aprendente.

1.2.1 ESTUDOS EMPÍRICOS

A literatura sobre a escola aprendente é muito vasta e diversificada, situação que contrasta com os estudos empíricos realizados em Portugal, onde o tema, pensa-se, apenas foi abordado em dois estudos: “As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo

empírico” da autoria de Maria M. Dinis, Nuno F. Melão, Gary M. Bowen e Kristina C. Webber (2013) e “Perfil da escola profissional como uma organização aprendente”, dissertação de mestrado de Alexandra F. Martins (2014). Os autores dos estudos avaliaram o nível de aprendizagem organizacional de escolas portuguesas (o primeiro das escolas públicas dos ensinos básico e secundário do concelho de Viseu, tendo envolvido 10 escolas, e o segundo das escolas profissionais a nível nacional), utilizando como instrumento de medida o questionário SSP-LO (School Success Profile – Learning Organization) concebido e aplicado por Bowen e Ware, e Rose (2006) e Bowen e Ware e Rose, e Powers (2007) em escolas dos Estados Unidos da América (Carolina do Norte). Este questionário é constituído por 44 itens de resposta fechada, divididos em duas áreas: perfil da organização aprendente (composto por 36 itens) e perfil dos inquiridos (constituído por seis itens sobre o perfil de desempenho pessoal e escolar e dois relativos ao perfil pessoal). A primeira área inclui 36 itens que avaliam 12 dimensões de aprendizagem organizacional estruturadas em dois domínios (Ações e Sentimentos), seis dimensões por domínio. O domínio Ações inclui as dimensões: Trabalho em equipa, Inovação, Envolvimento, Circulação da informação, Tolerância do erro e Orientação para os resultados. O domínio Sentimentos integra as dimensões: Propósito comum, Respeito, Coesão, Confiança, Apoio mútuo e Otimismo.

No primeiro estudo, os autores traçaram como objetivos: “1) avaliar de forma exploratória as qualidades psicométricas (fiabilidade e validade) da versão portuguesa do instrumento SSP-LO em escolas públicas dos ensinos básico e secundário; 2) descrever e analisar os resultados da aplicação do instrumento SSP-LO” (Idem: 12). O questionário foi preenchido por 1266 sujeitos (professores e técnicos superiores), com uma taxa de resposta de 83,4%. A escala do domínio Ações apresentou um alfa de Cronbach de 0,956 e a escala do domínio Sentimentos de 0,964. Cada dimensão foi calculada pela média dos resultados dos itens que a constituem e os resultados foram classificados e organizados numa escala constituída por três níveis: Risco, Cautela e Ativo. O enfoque da discussão centrou-se nos itens com valores de nível Risco, o nível mais baixo. No domínio Ações, com o nível Risco mais elevado, encontram-se as dimensões: Trabalho em Equipa (12,9%), Envolvimento (11,8%), Inovação (9,2%) e Tolerância do Erro (9,2%). Concluíram os autores que na dimensão Trabalho em Equipa os professores “parecem tornar-se gradualmente mais individualistas e avessos à partilha” (Idem:18), enquanto na dimensão Envolvimento, o nível Risco pode significar que “parte dos indivíduos ainda não estará preparada nem para

cooperar, nem para aceitar a cooperação dos outros no trabalho feito no interior da escola” (Idem: 18 – 19). O nível Risco da dimensão Inovação pode ter como consequência “... a estagnação, o comodismo intelectual e didático”. Por fim na dimensão Tolerância do Erro, o nível Risco pode significar “... intolerância face aos insucessos, provocando receios naqueles indivíduos que pretendam tentar o exercício de novas práticas e experiências” (Idem: 19). No domínio Sentimentos o nível de Risco é mais elevado nas dimensões: Otimismo (18,8%), Coesão (16,9%), Confiança (16,9%), Apoio Mútuo (15,6%), Respeito (14,8%) e Definição de Metas Comuns (13,3%). O nível Risco na dimensão Otimismo, concluíram os autores, não surpreende e pode justificar-se pela “... falta de esperança e de confiança, a descrença e a falta de reconhecimento social no trabalho docente e nos recursos humanos que trabalham nas escolas” (Idem: 19). O nível Risco das dimensões Coesão e Confiança pode significar que as escolas ainda não “sedimentaram o trabalho colegial” e que “... parte dos inquiridos ainda não acredita que a escola possa constituir-se como comunidade de aprendizagem baseada no apoio, na honestidade e na integridade pessoal, dando assim lugar a um clima de escola onde se convive quotidianamente com desconfiança” (Idem: 21). O nível Risco da dimensão Apoio Mútuo pode fundamentar-se “... pela indisponibilidade das pessoas para a mudança que tal sentimento exige nas relações de convivência profissional” (Idem). Do nível Risco da dimensão Respeito os autores inferiram que “... parte dos membros da organização escolar não pratica ainda os conceitos básicos para trabalhar em comunidade, apresentando défices ao nível da convivência alicerçada em princípios de lealdade, honestidade, transparência e dignidade...” (Idem: 20). Finalmente, o valor do nível Risco da dimensão Definição de Metas Comuns “... pode colocar-se em paralelo com os fundamentos apresentados para a dimensão Trabalho em Equipa, visto que ambas se implicam mutuamente” (Idem). Concluíram também os autores que os resultados “... indicam que a versão portuguesa do instrumento SSP-LO, quando administrada aos docentes e técnicos superiores do ensino básico e secundário do concelho de Viseu, possui uma fiabilidade excelente...” (Idem: 23). Contudo, consideram os autores, os resultados obtidos devem ser interpretados tendo em conta algumas limitações, como a dimensão e a circunscrição geográfica da amostra utilizada que, por conveniência, se reportou ao concelho de Viseu. Por outro lado, foram excluídos da amostra alguns funcionários da escola como os assistentes operacionais e os assistentes técnicos.

No segundo estudo, a autora propõe refletir sobre a escola profissional enquanto organização aprendente, com enfoque para “... o papel da avaliação reflexiva dos professores

e da liderança ... na construção desse perfil” (Martins, 2014: 19). Foram levantados três objetivos: caracterizar o perfil das escolas profissionais portuguesas enquanto organizações aprendentes; identificar o estilo de liderança e a intervenção dos recursos humanos (professores e lideranças) nas escolas profissionais portuguesas; identificar o papel dos professores nas escolas profissionais portuguesas enquanto organizações aprendentes. O questionário foi aplicado a 298 “respondentes” (docentes e técnico superior — psicólogo), de 54 escolas profissionais públicas e privadas (22% do universo de cerca de 200 escolas profissionais). Apesar do questionário original ter sido concebido para aplicação a todos os colaboradores da escola, a autora considera que no contexto das escolas profissionais portuguesas, a aplicação dos questionários aos funcionários (assistentes técnicos e assistentes operacionais) levantava dois problemas: “primeiro, muitos deles podem não compreender o significado das questões, dado o seu baixo nível de escolaridade” (Idem: 87), segundo, “como os funcionários dependem hierarquicamente da gestão das escolas tendem a responder de modo afirmativo a todas as questões” (Idem). Quanto ao teste de fiabilidade, o domínio Ações apresenta um coeficiente alfa Cronbach de 0,935 e o domínio Sentimentos de 0,954. A percentagem de concordância é mais elevada nos itens “Na minha escola”: “Procuramos conhecer ideias e opiniões dos alunos” (100%), “Sentimo-nos confiantes que fazemos uma diferença positiva na vida dos alunos” (100%), “Recebemos bem e apreciamos novas ideias (99,3%)”, “Planeamos tendo em conta a obtenção de resultados” (99,3%) e “Envolvemo-nos e colaboramos com outras organizações” (99,3%). Os valores percentuais mais baixos foram obtidos no domínio Sentimentos, nomeadamente nas dimensões Coesão e Confiança. A percentagem de discordância é mais elevada nos itens “Na minha escola”: “Encaramos o nosso trabalho com esperança e otimismo” (8,1%) e “Unimo-nos para enfrentar desafios e resolver problemas” (6,7%). Sobre o grau de satisfação dos docentes com o seu trabalho na escola, 63,4% encontra-se “Muito satisfeito” e 34,6% “Satisfeito”. Concluiu a autora que “... as escolas profissionais portuguesas caracterizam-se, enquanto Organizações Aprendentes, de acordo com os Sentimentos e Ações...” (Idem: 120).

Quando o objeto de estudo é a escola, estrutura complexa, “polifacetada” e dinâmica, integrada num sistema social e com uma forte interação com a política educativa, entendeu-se necessário refletir em torno da investigação em educação e do estudo da escola e construir um referencial metodológico e epistemológico que direcione e sustente o trabalho empírico, abordagens apresentadas no ponto seguinte.

2. INVESTIGAR EM EDUCAÇÃO

A construção de um referencial de natureza metodológica e epistemológica que sustente o trabalho empírico baseou-se nos estudos de Santos Guerra (1995), Torres (2003), L. C. Lima (2008a, 2008b), Alves e Azevedo (2010), Gonçalves (2010) e Guerrero (2010).

Investigar é “olhar com intencionalidade para algo”, sendo essa intencionalidade determinada por referentes conceituais que ajudam a definir a relação entre o investigador e o objeto em estudo (Alves & Azevedo, 2010). Neste contexto, importa agora problematizar os referentes conceituais de natureza metodológica e epistemológica, determinantes no trabalho empírico. A escola é um objeto de estudo “complexo” e “polifacetado” que exige uma abordagem teórica de tipo “plural” e “multifocalizado”, tanto em termos de abordagem analítica e à escala da observação como em termos de interpretação teoricamente sustentada. Todavia, em grande parte da literatura educacional, a “categoria escola” surge com o estatuto de “categoria implícita”, evidenciando-se uma conceção genérica ou vaga ou até traços universais (L. C. Lima, 2008a). Nestes casos, quando não se encontra explícita a categoria escola, em termos teóricos e conceituais, “... só é possível deduzi-la por interpretação do contexto de análise, do enfoque disciplinar, da focalização teórica adotada por quem pesquisou e escreveu o texto” (Idem: 83), isto é, através de abordagens empíricas teoricamente sustentadas. Direcionando o estudo da escola para contextos analíticos e interpretativos, o autor considera ainda que a escola não é uma realidade empírica de “captação imediata” sem a utilização de teorias e conceitos (implícitos ou explícitos). Em termos metodológicos considera L. C. Lima que é ao sujeito cognoscente (investigador) que cabe a construção teórica e metodológica do seu objeto de estudo, desde o tipo de abordagem em termos de análise, à observação e interpretação dos fenómenos. Portanto, enfatiza-se a articulação estreita entre a questão da investigação e o respetivo enquadramento teórico-conceitual, processo dinâmico que, para além da construção de modelos, conceitos e pressupostos, permite o levantamento de novas questões ao longo da investigação (Gonçalves, 2010). Torres (2003) segue a mesma linha de pensamento e também enfatiza a necessidade de incluir nas investigações em educação todos os domínios da escola. Para a autora a interpretação da realidade escola impõe uma *démarche* metodológica que leva à construção de uma imagem mais holística da escola de forma a integrar todos os seus domínios. Mas, o investigador confronta-se com inúmeros paradigmas no âmbito da sociologia das

organizações educativas, modelos teóricos e ainda imagens e metáforas da escola. Por isso, Alves e Azevedo (2010) referem que a investigação em educação é um campo de ação e pensamento “multi-referenciado”, dada a diversidade de perspectivas disciplinares, de percursos, de contextos profissionais, de áreas disciplinares de formação dos investigadores e, conseqüentemente, de referentes metodológicos e epistemológicos. Argumentam ainda as autoras que a multi-referencialidade em educação resulta da articulação de duas vertentes: as abordagens teórico-metodológicas de pesquisa e o perfil do investigador, seja em termos de formação disciplinar, seja em termos de percurso profissional. Berger (1992), como apresentam as autoras, defende que a “investigação em educação” difere da “investigação sobre educação”, partindo a investigação do interior da escola, na primeira situação. Sobre esta dicotomia, L.C. Lima (1996) considera que a investigação em educação evidencia sinais de mudança: já não é sobre a escola, mas na escola “ou mesmo com a escola e a partir da escola”. Para o autor o estudo da escola deve realizar-se por sujeitos/atores da organização e em torno de estudos de caso e de pesquisas qualitativas centradas na observação e interpretação da ação organizacional. Essas ações, se por um lado refletem a “reprodução normativa”, por outro, no âmbito de uma autonomia relativa, refletem a produção de regras e a tomada de decisões (L. C. Lima, 2008b). Direcionando também a investigação para dentro da escola, Alves e Azevedo (2010) assumem que, nesta situação, “o objeto da pesquisa educativa confunde-se com o próprio sujeito” e que, nesta situação, ela é “... promotora da reflexividade e, eventualmente, de mudança dos próprios sujeitos que realizam a investigação e ou dos contextos e organizações em que esses sujeitos se inserem ou sobre os quais realizam pesquisa” (Idem: 11).

Quando se investiga em educação, uma das questões colocadas prende-se com a seleção da metodologia de investigação e, conseqüentemente, das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Sobre esta problemática Gonçalves (2010), após apresentar os pressupostos da ciência da complexidade — movimento transdisciplinar centrado na “... natureza complexa, multidimensional, auto-organizativa e auto-transformativa de determinados fenómenos, entre eles o fenómeno educativo” (Idem:44) — argumenta que na teoria da complexidade o que importa é conjugar as diferentes abordagens e não selecionar apenas um método ou uma abordagem, para melhor compreensão da problemática em estudo. A autora considera que “o estudo das instituições e processos educativos só beneficiará com o uso de metodologias diversas e de abordagens multi, inter e transdisciplinares” (Idem: 42). Por outro lado, a

distinção quantitativo/qualitativo pode contribuir para uma “distorção do papel e dos processos da investigação”, da mesma forma que acentua a separação epistemológica entre as ciências e as humanidades. Relativamente ao método quantitativo, a complexidade não rejeita este método, mas rejeita o “predomínio de abordagens mecânicas e estatísticas”, uma vez que “as transformações dos sistemas de aprendizagem não podem ser entendidas em termos lineares ou mecânicos...” (Idem). Nesta análise aos métodos de investigação surge as conceções de Guerrero (2010) para quem a complexidade da realidade educativa determina a existência de múltiplos enfoques no estudo da escola. Assim, nos estudos empíricos que envolvem a escola, para além de diferentes opções teóricas, numa perspetiva “multiparadigmática”, devem ser equacionadas metodologias diversificadas. Acrescenta o autor que investigar em educação requer uma visão profunda não só dos métodos como também das questões epistemológicas e ontológicas relacionadas com a educação, pois a opção metodológica determina implicitamente uma posição ontológica e epistemológica. Assim, uma investigação em torno da escola deve apresentar dados de carácter quantitativo e qualitativo, enquadrados em qualquer paradigma, pelo que são os aspetos metodológicos, epistemológicos e ontológicos os que dão sentido à investigação (Guerrero, 2010). Na mesma linha de pensamento encontra-se a perspetiva de Gonçalves (2010) para quem a investigação em educação é essencialmente problematizadora porque assenta na “capacidade de questionar pressupostos, conceitos e propostas em análise”, exigindo abordagens qualitativas, importante método de investigação uma vez que “assentam numa perspetiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais...” (Idem: 48). Esta situação possibilita, para além da descrição e interpretação, a análise crítica ou reflexiva dos fenómenos estudados e proporciona o aumento do carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo. Mas, as abordagens qualitativas requerem flexibilidade metodológica (percursos flexíveis de investigação), sendo necessário adaptar as características do problema em estudo às condições e aos objetivos da investigação. Neste contexto, ao investigador, no momento da análise dos dados, exige-se as capacidades integrativa e analítica que dependem das capacidades criadora e intuitiva (Gonçalves, 2010). Santos Guerra (1995) apresenta também algumas considerações de natureza metodológica para o estudo da escola. Segundo o autor, a complexidade da realidade escola exige a aplicação de métodos diversificados que permitam a construção crítica dessa realidade. Utilizar apenas um método pode induzir a referências ou imagens distorcidas da realidade.

Por isso o autor apresenta, como características desses métodos, a diversidade, a sensibilidade, a adaptação, a interatividade e a gradualidade. Santos Guerra acrescenta que não é possível captar a realidade de um objeto multifacetado através de métodos e de medições que simplifiquem essa realidade, por isso os métodos têm de ser sensíveis a essa complexidade. Na aplicação dos métodos, não existe nem uma sequência nem uma forma estereotipada de os aplicar. Cada situação requer a utilização de um método específico. Os métodos podem ser utilizados de forma progressiva, uma vez que no início podem existir muitas dúvidas, situação que vai diminuindo ao longo do desenvolvimento da investigação. Por outro lado, o desenvolvimento da investigação vai proporcionando matérias cada vez mais complexas e, por vezes, o levantamento de novas problemáticas. No estudo da escola, a observação participante e prolongada, a entrevista e a análise documental, de acordo com o autor, são os métodos mais utilizados.

Numa escola há múltiplas visões e interpretações da realidade, pelo que a investigação deve integrá-las numa explicação rigorosa e coerente e não necessariamente uniforme¹³. Assim, “o caráter disperso, fragmentado e, às vezes, contraditório dos dados exige a aplicação de processos de contraste para analisar as discrepâncias e as coincidências das explicações” (Idem: 8). Um desses processos é a triangulação que permite o levantamento dos contrastes das opiniões, tendo em conta as circunstâncias e as características dos participantes no estudo e visa avaliar a qualidade dos dados. Santos Guerra explicita quatro tipos de triangulação, mas apresentam-se apenas dois porque são os mais relevantes para o presente estudo: a triangulação de dados provenientes de diversos métodos e a triangulação de dados dos diversos participantes no estudo.

Equacionados os referentes metodológicos e epistemológicos apresentados, considerou-se que o estudo da escola como organização aprendente deve centrar-se numa abordagem sistémica, analítica e interpretativa, centrada em metodologias diversificadas, com o predomínio da entrevista e da observação. No campo epistemológico dado que a investigação se realiza no interior da escola, a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto exige a distanciação possível para que de forma objetiva se proceda à recolha, tratamento e interpretação dos dados da investigação.

¹³ Podem existir discrepâncias de dados e interpretações dos fenómenos escolares, por exemplo, entre a entrevista e a observação ou entre os vários grupos de atores (professores, alunos, pais ou ainda entre os professores e a liderança).

CAPÍTULO II

O ESTUDO EMPÍRICO

1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos sujeitos não foi possível proceder à sua caracterização de forma detalhada. Pela mesma razão não se procedeu à caracterização do objeto em estudo (agrupamento de escolas em Faro) quanto à sua composição em termos de escolas e edifícios/instalações, cursos ministrados, alunos, apoios educativos, projetos, entre outras áreas.

O corpo docente do agrupamento de escolas, objeto do estudo empírico, é constituído por 155 professores¹⁴: 15,5% do 1º ciclo, 16,8% do 2º ciclo, 26,5% do 3º ciclo e 41,3% do ensino secundário, com um claro predomínio dos docentes que lecionam este último nível de ensino¹⁵.

Dos 155 professores, preencheram o questionário 72 docente (46,5%). Por nível de ensino, tendo por referência o total de docentes do agrupamento, preencheram o questionário 29,2% de professores do 1º ciclo, 53,8% do 2º ciclo, 29,3% do 3º ciclo e 60,9% do ensino secundário, com a preponderância dos docentes do 2º ciclo e do ensino secundário¹⁶. Quando a referência é o nível de ensino, preencheram o questionário 9,7% de docentes do 1º ciclo, 19,4% do 2º ciclo, 16,7% do 3º ciclo e 54,2% do ensino secundário¹⁷.

Dos 72 sujeitos informantes, 80,6% tem mais de 15 anos de serviço e 19,4% entre 6 a 15 anos, valores distribuídos da seguinte forma: 30,6% tem “Mais de 30 anos” de serviço, 20,8% “Entre 16 a 20 anos”, 16,7% “Entre 26 a 30 anos”, 12,5% “Entre 11 a 15 anos”, 12,5% “Entre 21 a 25 anos” e 6,9% “Entre 6 a 10 anos”¹⁸. Em todos os níveis de ensino, a maioria dos docentes, como tempo de serviço, assinalou o intervalo “Mais de 30 anos”, exceto os docentes do 3º ciclo que assinalaram, maioritariamente, o intervalo “Entre 16 a 20 anos”. Contrariamente, apenas 2,8% dos inquiridos exerce funções na escola/agrupamento há “Mais de 25 anos”, 12,5% “Entre 21 e 25 anos”, 11,1% “Entre 16 e 20 anos”, 5,6% “Entre 11 e 15

¹⁴ Foram apenas contabilizados os docentes que se encontram em serviço no agrupamento em estudo.

¹⁵ Apêndice H, Tabela 2.1 e Gráfico 2.1 (p. 125).

¹⁶ Apêndice I, Tabela 2.2 e Gráfico 2.2 (p. 126).

¹⁷ Apêndice J, Gráficos 2.3 e 2.4 (p. 127).

¹⁸ Apêndice L, Tabela 2.3 e Gráfico 2.5 (p. 128).

anos”, 27,8% “Entre 6 a 10 anos”, 27,8% “Entre 1 a 5 anos” e 12,5% “Menos de 1 ano”¹⁹. Comparando o tempo de serviço com o tempo de permanência na escola/agrupamento, conclui-se que não há uma correspondência direta: enquanto 59,4% dos sujeitos tem mais de 21 anos de serviço, apenas 15,3% é quadro de escola/quadro de agrupamento há mais de 21 anos; enquanto 47,3% dos sujeitos tem mais de 25 anos de serviço, apenas 2,8% é quadro de escola/quadro de agrupamento há mais de 25 anos. Por outro lado, considerando o intervalo de Entre 6 a 10 anos, o tempo de serviço e o tempo de permanência dos docentes no agrupamento é de 6,9% e 27,8%, respectivamente²⁰. Isto significa que, para além do envelhecimento do corpo docente, houve a saída de professores do quadro de escola/agrupamento (eventualmente por aposentação) e, na sequência de processos concursais, a entrada de docentes com mais tempo de serviço e, conseqüentemente, posicionados nos últimos escalões da carreira.

Relativamente aos cargos tanto nos órgãos de gestão e administração escolar como nas estruturas pedagógicas, do total dos sujeitos informantes, 31,9% não tem cargos, 34,7% exerce o cargo de coordenador dos diretores de turma ou apenas de diretor de turma, 12,5% de coordenador/subcoordenador de departamento curricular e 31,9% exerce outros cargos.

No que respeita à entrevista, foram entrevistados 27 sujeitos: o diretor do agrupamento de escolas, 5 coordenadores de departamento curricular (1º ciclo, Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões) e 21 docentes de várias áreas científicas e de todos os níveis de ensino (grupos de recrutamento), desde o grupo de recrutamento 110 1º ciclo do ensino básico ao grupo de recrutamento 620 Educação Física do 3º ciclo e ensino secundário²¹.

¹⁹ Apêndice M, Tabela 2.4 e Gráfico 2.6 (p. 129).

²⁰ Apêndice N, Tabela 2.6 e Gráfico 2.7 (p.130).

²¹ Apêndice O (p.131).

2. LINHAS METODOLÓGICAS

O estudo da escola como organização aprendente requer um processo investigativo complexo e rigoroso, com recurso a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, processo explicitado neste capítulo. Mas importa primeiro apresentar os objetivos levantados, a partir dos quais se procedeu ao desenho e desenvolvimento da investigação. Avaliar o nível de organização aprendente do agrupamento de escolas em estudo foi o objetivo geral traçado, a partir do qual se entendeu necessário levantar três objetivos específicos: primeiro, construir um modelo concetual de escola aprendente; segundo, analisar o processo organizacional e o funcionamento do agrupamento de escolas em estudo, tendo em conta esse modelo e, terceiro, inferir o nível de cultura aprendente da organização.

2.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito do estudo empírico foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados diversificados. A aplicação das duas abordagens, quantitativa e qualitativa, permitiu obter informação em diferentes níveis e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do problema de investigação, conceção defendida nomeadamente por Creswell (2008) e Gonçalves (2010). Segundo Creswell (2008), o recurso a métodos diversificados permite a utilização de duas estratégias de investigação em simultâneo ou sequencialmente: numa primeira fase, a investigação pode ser mais abrangente, seguindo-se, numa segunda fase, uma recolha qualitativa mais detalhada. Para Sousa e Baptista (2011), a investigação quantitativa tem por objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis e revela-se mais apropriada “... quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população” (Idem: 53). É, por isso, um método de tipo estatístico e dedutivo. A investigação qualitativa, inovadora e mais criativa, centra-se na compreensão dos problemas, através da análise dos comportamentos, das atitudes ou dos valores. Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, dado que o investigador “... desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos” (Idem: 56).

No estudo empírico, na sequência do método selecionado (método misto), o inquérito por questionário (abordagem quantitativa) e a entrevista, a observação e a análise documental

(abordagem qualitativa) constituíram os instrumentos e técnicas para a recolha de dados. O questionário foi construído a partir dos pressupostos do modelo de escola aprendente, tendo por fonte o questionário SSP – LO (*School Success Profile – Learning Organization*). Entendeu-se não utilizar este questionário por duas razões fundamentais: porque o objeto de estudo é um agrupamento de escolas²², encontrando-se algumas escolas, em termos geográficos, distantes da escola sede, e pela estrutura pedagógica e cultura profissional dos professores, assente em departamentos curriculares e subdepartamentos²³ (balcanização). Estes fatores condicionaram não só a comunicação regular e presencial dos docentes como também o conhecimento das dinâmicas de cada escola, departamento e subdepartamento. Por estes motivos, a maioria das questões do questionário tem por referência o departamento curricular do sujeito informante.

O questionário utilizado neste estudo é constituído por 36 itens/questões de resposta fechada, distribuídos por três grupos: “I - Aspetos organizacionais”, “II - Trabalho docente” e “III - Perfil profissional dos inquiridos”²⁴. O primeiro grupo integra onze itens, cada um com seis pontos ou itens de opinião, segundo uma escala Likert, três de discordância e três de concordância, desde o “Discordo totalmente” até ao “Concordo totalmente”. O segundo grupo é composto por 19 itens, tendo sido também utilizada a referida escala para cada item. Neste grupo optou-se por direccionar as questões para o departamento curricular, estrutura mais próxima dos sujeitos, pelas razões já apresentadas. Finalmente, o último grupo é constituído por 6 itens: “Anos de serviço” (antiguidade), “Há quantos anos exerce funções nesta escola/agrupamento de Escolas?”, “Leciona exclusivamente ou maioritariamente turma(s) do:”, “Exerce predominantemente o cargo de:”, “Quando tem problemas relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem a quem recorre em primeiro lugar?” e “Relativamente ao seu trabalho neste agrupamento diria que está:”. No primeiro item, utilizou-se uma escala de intervalos, desde “Entre 1 a 5 anos” a “Mais de 30 anos” e no segundo uma escala de intervalos desde “Menos de 1 ano” a “Mais de 25 anos”. O item seguinte (3), inclui os pontos 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário e “Não se aplica”. No item relativo aos cargos (4)

²² “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão e constituídas pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, Secção II, artigo 6º, nº 1).

²³ “A articulação e gestão curricular são asseguradas por departamentos curriculares nos quais se encontram representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, Secção III, artigo 43º, nº 2).

²⁴ Apêndice P (p. 132).

apresentam-se as seguintes possibilidades: “Coordenador/subcoordenador de departamento curricular”, “Coordenador dos diretores de turma/diretor de turma”, “Outro” e “Não exerce cargo(s)”. Sobre este item, de forma a manter o anonimato dos inquiridos, não foi possível apresentar todos os cargos tanto dos órgãos de gestão e administração escolar como das estruturas pedagógicas, dado que alguns são desempenhados por um número reduzido de docentes ou mesmo por um único docente. O penúltimo item (5), surge com seis opções de resposta: “Direção”, “Coordenador de estabelecimento”, “Coordenador do departamento curricular”, “Subcoordenador do departamento curricular”, “A um docente do seu departamento curricular”, “A um docente de outro departamento curricular” e “A ninguém da escola”. No último item (6) consideraram-se os seguintes graus: “Totalmente insatisfeito”, “Muito insatisfeito”, “Satisfeito”, “Muito satisfeito” e “Totalmente satisfeito”.

Em relação à entrevista, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta técnica de recolha de dados permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como o sujeito entrevistado interpreta aspetos do mundo. A seleção da tipologia da entrevista, aquela que é considerada mais eficaz para o estudo, deve ter por base o objetivo da investigação, apesar de ser possível utilizar diferentes tipos de entrevista em diferentes momentos do estudo. Se no início pode parecer importante utilizar uma entrevista mais livre, ao longo do trabalho de investigação pode ser necessário estruturar mais as entrevistas de modo a obter dados comparáveis. Por se encontrar no âmbito qualitativo, a entrevista deve proporcionar uma amplitude de temas que permita ao sujeito informante levantar tópicos e adaptar os conteúdos das questões à sua situação. As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação; algumas, apesar de abertas, podem desenvolver-se em torno de um guião ou centrarem-se em tópicos. Mesmo quando se utiliza um guião, dada a quantidade de temas que surgem, o investigador pode utilizar tópicos que, por vezes, são moldados pelo sujeito. As notas de campo (descrição do local, do sujeito, das ocorrências e das impressões e reflexões), complementam as entrevistas. Na sequência destes pressupostos, optou-se, como tipologia, pela entrevista semiestruturada com recurso a um guião e tópicos de resposta, bem como, em algumas situações, ao registo de dados em notas de campos, embora se reconheça que, como referem Bogdan e Biklen, apesar de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos, perde-se a possibilidade de compreender como é que os tópicos são apropriados e estruturados por cada sujeito. Para o processo da entrevista, construíram-se três quadros estruturais, cada um constituído por dimensão, tópicos, indicadores e participantes e três

guiões (diretor, coordenadores de departamento curricular e docentes). Todas as estruturas são constituídas apenas por uma dimensão: “Gestão e liderança”, no caso da entrevista do diretor e “Gestão pedagógica e liderança” nas restantes. Para a entrevista do diretor a referida dimensão foi dividida em 7 tópicos (“Estratégia e prioridades”, “Visão e missão”, “Cultura de escola”, “Estratégia financeira”, “Liderança intermédia”, “Recursos materiais” e “Tipologia do trabalho docente”) e 18 indicadores²⁵. A dimensão da estrutura da entrevista a efetuar aos coordenadores dos departamentos curriculares integra também 7 tópicos (“Visão e missão”, “Cultura de escola”, “Recursos materiais e apoios financeiros”, “Papel da liderança intermédia”, “Organização e funcionamento do departamento”, “Tipologia do trabalho docente” e “Contactos”), e 29 indicadores²⁶. Finalmente a entrevista aos docentes encontra-se estruturada em 6 tópicos (“Visão e missão”, “Cultura de escola”, “Recursos materiais e apoios financeiros”, “Organização e funcionamento do departamento”, “Tipologia do trabalho docente” e “Contactos”) e 20 indicadores²⁷. Os guiões para as entrevistas ao diretor, aos coordenadores dos departamentos curriculares e aos docentes são constituídos por 20, 30 e 20 questões, respetivamente²⁸. A superioridade numérica das questões a colocar aos coordenadores dos departamentos curriculares resultou do entendimento de apresentar a estes sujeitos questões sobre a relação liderança de topo/liderança intermédia e sobre o desempenho do seu cargo.

Ao longo da investigação utilizou-se ainda, como técnica de recolha de dados, a observação de tipo participante e prolongada, com o registo de dados em notas de campo, a partir de uma tabela constituída pelos parâmetros data, local, assunto e descrição da situação observada²⁹. A observação participante, técnica de observação direta, surge quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1986). Mas, os dados obtidos através desta técnica, pensa-se, devem ser articulados e comprovados com os resultados da utilização de outras técnicas, como a entrevista e ou a análise documental.

A análise documental é um método que permite comparar e ou complementar os dados obtidos através de outras técnicas ou ainda fornecer novos aspetos sobre o problema da investigação (Sousa & Baptista, 2011). Integrada num sistema educativo, cada escola, em termos macropolíticos, organiza-se de acordo com os princípios e normas da política

²⁵ Apêndice Q (p. 136).

²⁶ Apêndice S (p. 139).

²⁷ Apêndice U (p. 143).

²⁸ Apêndices R, T e V (p. 138, p. 142, p. 145).

²⁹ Apêndice BS (p. 262).

educativa formalizada num corpo legislativo. Por isso, entendeu-se necessário apresentar também os elementos externos ao agrupamento, considerados fatores facilitadores ou obstáculos à criação e desenvolvimento da escola como organização aprendente. Isto significa proceder-se à análise dos seguintes diplomas legislativos: Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário); Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário)³⁰; Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto (define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência); Lei nº 51/2012, de 5 de setembro (Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação) e Portaria nº 44/2014 de 20 de fevereiro (altera o artigo 4º da Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto). As escolas produzem documentos internos, como o projeto educativo e o regulamento interno, entre outros, considerados documentos estruturantes e instrumentos de autonomia da escola. Estes documentos fornecem dados relativos à organização e funcionamento da escola ou agrupamento de escolas, sendo muito pertinente a sua análise. Como referem Bogdan e Biklen (1994), “Os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Idem: 181).

Após esta breve abordagem às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados construídos para avaliar o perfil de escola aprendente do objeto em estudo e porque nas investigações o aspeto metodológico é aquele que dá sentido à investigação (Guerrero, 2010), no ponto seguinte apresenta-se a metodologia que orientou a investigação não de uma forma detalhada, mas atendendo apenas aos procedimentos mais relevante ou àqueles que, pensa-se, carecem de maior explicitação e ou fundamentação.

³⁰ Com as alterações constantes nos Decretos-Lei nºs 91/2013, de 10 de julho, 176/2014, de 12 de dezembro e 17/2016, de 4 de abril.

2.2. PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

A elaboração do questionário, após a construção do desenho da investigação, foi o primeiro procedimento, tendo logo surgido um constrangimento. Em meio escolar, um questionário só pode ser aplicado após aprovação/autorização da Direção Geral de Educação (DGE). Neste sentido, para apreciação, o questionário e demais documentos solicitados, incluindo uma declaração como garante do cumprimento do anonimato e confidencialidade dos sujeitos, foram remetidos à DGE. Nessa declaração houve também o compromisso de utilizar o e-mail institucional para o envio do questionário aos docentes e do preenchimento do mesmo ser efetuado apenas em dois computadores do agrupamento, previamente escolhidos. Como o questionário, para aprovação da DGE, não podia suscitar dúvidas quanto ao anonimato dos inquiridos, foram solicitadas apenas as informações possíveis no domínio “Perfil profissional dos inquiridos”. Por exemplo, não foi possível colocar o item “Sexo masculino/feminino” nem apresentar todos os cargos, dado que alguns são constituídos por um número muito reduzido de docentes e ou quase exclusivamente por docentes do sexo feminino. Todas as situações descritas condicionaram a elaboração do questionário, a participação dos docentes e a obtenção de dados. Depois da aprovação do questionário pela DGE³¹, solicitou-se ao diretor do agrupamento de escolas em estudo autorização para a sua aplicação, bem como para a realização das entrevistas³². Todas as entrevistas, após as devidas informações aos sujeitos, foram consentidas pelos mesmos, assim como a sua gravação. Neste sentido, foram considerados os pressupostos éticos referidos por Bogdan e Biklen (1994), “... duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Idem: 75).

Após as referidas autorizações, o questionário, transposto para o Google Drive, foi preenchido de forma voluntária por 72 sujeitos dos quatro níveis de ensino, obtendo-se, assim, uma amostragem por conveniência. Esta amostragem “ocorre quando a participação é voluntária ou os elementos da amostra são escolhidos por uma questão de conveniência (muitas vezes, os amigos e os amigos dos amigos)”. (Sousa & Baptista, 2011). Paralelamente, realizaram-se alguns registos resultantes da observação e as entrevistas e respetivas transcrições, este último processo muito moroso dado o número de sujeitos entrevistados. Nas

³¹ Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, DGE, Registo nº 0534800001.

³² Apêndices X e Z (pp. 146-147).

últimas entrevistas, algumas questões foram mais direcionadas/reforçadas para matérias que careciam de esclarecimento. O tratamento dos dados quantitativos e qualitativos constituiu um conjunto de complexos procedimentos, nomeadamente o tratamento qualitativo (análise de conteúdo).

A abordagem qualitativa teve em conta os estudos de Vala (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Olabuénaga (1999). A investigação qualitativa realizou-se em cinco fases: definição do problema, desenho da investigação, recolha de dados, análise de dados e relatório e validação da investigação (Olabuénaga). Mas, as fases não foram individualizadas: tanto o planeamento como a análise dos dados verificaram-se ao longo de toda a investigação. Contudo, os dados foram analisados de forma mais estruturada e sistemática nas últimas fases da investigação, tendo surgido mais inferências e interpretações (Bogdan & Biklen).

Para Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é um processo de procura e de “... organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados...” (Idem: 205). Esta tarefa analítica, ainda segundo os autores, integra o trabalho e organização dos dados, a divisão em unidades manipuláveis, a procura de padrões e a “descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser apreendido”, isto é, a análise de conteúdo operacionaliza-se através de um sistema de codificação e levantamento de inferências válidas, processo rigoroso e complexo que determina a interpretação. Na mesma linha de pensamento encontra-se a posição Olabuénaga (1999) que define análise de conteúdo como uma técnica utilizada para ler e interpretar o conteúdo de documentos escritos e conduzir a inferências. Para Vala (1986), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento da informação que integra unidades de registo, de contexto e de enumeração. “Uma unidade de registo é o segmento ... de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria” (Idem: 114). “A unidade de contexto é o segmento mais longo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo...” (Idem: 114). O autor refere ainda que este tipo de unidade representa um suporte de validade e fidelidade do trabalho do investigador. “Finalmente a unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação” (Idem: 115). Segundo o autor, uma análise de conteúdo quantitativa pode ser efetuada em três direções, sendo a análise de ocorrência o tratamento mais simples. Esta permite “... determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos. A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência, no discurso...” (Idem: 118). Todas

estas conceções estiveram subjacentes à análise de conteúdo apresentada neste estudo. Contudo, a estrutura da categorização apresentada em tabela foi elaborada tendo em conta a estruturação apresentada por Vala (1986).

Após a transcrição das entrevistas seguiu-se o complexo e rigoroso processo de categorização, com a criação de categorias e subcategorias de codificação, seguindo-se a constituição de unidades de dados. Apesar da análise de conteúdo não implicar necessariamente a quantificação, como apresenta Vala, entendeu-se necessário recorrer a este procedimento, devidamente adaptado, a fim de quantificar a tendência das opiniões e perceções dos entrevistados sobre as ações que se realizam e não realizam no agrupamento. Entendeu-se ainda necessário estender a análise de conteúdo à observação e às fontes utilizadas neste estudo como os diplomas legislativos e os dois documentos estruturantes do agrupamento (projeto educativo e regulamento interno) para a inferência dos fatores facilitadores e inibidores, internos e externos, tendo em conta os referentes de escola aprendente. Na categorização foram considerados os parâmetros: categorias, subcategorias, unidades de registo, unidades de contexto e unidades de enumeração, estas últimas apresentadas como unidades (+) e unidades (-). No âmbito do paradigma de escola aprendente, consideraram-se unidades (+) todas as unidades de contexto que representam processos, ações ou fatores facilitadores da organização aprendente e unidades (-) o oposto. O levantamento das categorias e subcategorias foi realizado a partir do quadro concetual de escola aprendente que se construiu. Uma vez realizado o processo de categorização foi necessário proceder a um teste de validade interna (exaustividade e exclusividade), isto é, garantir que todas as unidades de registo estão numa das categorias e que uma unidade de registo está apenas numa categoria, como apresentou Vala. À categorização, seguiu-se o tratamento estatístico dos dados da entrevista. A análise de conteúdo terminou com o levantamento de inferências e a interpretação dos dados mais relevantes para o estudo. Para um maior rigor da interpretação, elaboraram-se quadros e esquemas complementares como: “Estratégias e prioridades”, “Tipologias das reuniões”, “Contactos por e-mail no agrupamento”, “Contactos por e-mail no departamento curricular”, “Fatores externos facilitadores da escola aprendente” e “Fatores externos inibidores da escola aprendente”.

A observação ocorreu em vários momentos informais, principalmente nos intervalos entre as aulas, nas salas de convívio e de trabalho dos professores e nas salas de diretores de turma, tendo em conta os pressupostos apresentados por Bogdan e Biklen (1994). Quanto aos

possíveis papéis que o observador pode assumir, os autores consideram que nos primeiros dias de observação participante, o investigador deve ficar geralmente “um pouco de fora”, mas à medida que as relações se desenvolvem, deve aumentar a sua participação. Contudo, o investigador qualitativo deve manter um equilíbrio entre a participação e a observação, tendo sempre presente o objetivo da sua investigação. Para os autores “ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas” (Idem: 128). Após cada observação ou entrevista, o investigador deve escrever o que aconteceu, bem como registar “... ideias, estratégias, reflexões e palpites... Isto são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha...” (Bogdan & Biklen, 1994).

Para determinar o número de docentes únicos (disciplina lecionada por um único docente da escola) apenas nos cursos científico – humanísticos do ensino secundário, foram analisados os horários dos docentes, tendo-se também registado os dados em quadro.

A validade do estudo qualitativo é, sem dúvida, um dos problemas mais complexos da investigação, sendo a credibilidade uma das abordagens mais frequentes. De acordo com Sousa e Baptista (2011), na investigação qualitativa, uma vez que não existe o elemento de generalização, pois os estudos são contextualizados, “...existem algumas formas de validar e dar o máximo de fiabilidade à investigação...” (Idem: 58), nomeadamente a triangulação, isto é, obter a significância das informações através da convergência com outras fontes e autores. Neste sentido, procedeu-se à triangulação dos dados e resultados obtidos no estudo empírico (abordagens quantitativa e qualitativa). Para facilitar a referida articulação foi elaborado um quadro “Triangulação dos dados/resultados” constituído pelos seguintes elementos: resultados, percentagem de concordância (estudo quantitativo), percentagem das unidades + (entrevista) e resultados da análise documental (documentos estruturantes) e da observação. Finalmente procedeu-se à comparação de alguns resultados do presente estudo com os estudos de Dinis et. al (2013) e de Martins (2014), informações também apresentadas em quadros.

No ponto seguinte apresenta-se o tratamento, a análise e a interpretação dos dados quantitativos e qualitativos, a fase do trabalho que se considera preponderante dado que determina os resultados, possibilitando respostas concretas aos problemas levantados em torno da área do problema.

3. RESULTADOS

3.1. ABORDAGEM QUANTITATIVA

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado com recurso aos programas informáticos Microsoft Excel e IBM SPSS e realizou-se do geral para o particular, isto é, tendo inicialmente por referência o total de docentes³³, seguindo-se por ciclo de ensino: 1º ciclo³⁴, 2º ciclo³⁵, 3º ciclo³⁶ e ensino secundário³⁷.

Para avaliar a consistência interna da escala do questionário procedeu-se à análise da fiabilidade medida pelo alfa de Cronbach, índice universalmente aceite pela maioria dos investigadores para o estudo métrico de uma escala (Pestana & Gageiro, 2003; Maroco & Garcia – Marques, 2006). Segundo Nunnally (1978), citado por Maroco e Garcia – Marques (2006), de um modo geral, quando $\alpha \geq 0,70$ um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada. Para Murphy e Davidsholder (1988), também citados pelos referidos autores, a fiabilidade é de moderada a elevada quando $0,8 < \alpha < 0,9$ e elevada quando $\alpha > 0,9$. Pestana e Gageiro (2003) consideram que a consistência interna da escala é muito boa quando $\alpha > 0,90$.

A escala do domínio “I - Aspetos organizacionais”, constituída por 11 itens, apresentou um alfa de Cronbach de 0,913, com uma variação entre 0,894 e 0,930³⁸. Neste grupo foi necessário excluir o item “Os equipamentos informáticos são suficientes para o trabalho dos docentes”, dado que os valores diferiam da referida variação. Considera-se, contudo, que esta situação não prejudicou os resultados/conclusões do estudo empírico, por ser uma problemática verificada na observação e tratada na entrevista. A escala do domínio “II - Trabalho docente”, constituída por 18 itens, apresentou um alfa de Cronbach de 0,971, com uma variação entre 0,969 e 0,971, não tendo sido necessário excluir qualquer item³⁹. Assim, relativamente ao questionário aplicado neste estudo, o coeficiente de consistência interna tem uma fiabilidade apropriada, segundo Nunnally; elevada, segundo Murphy e Davidsholder (1988) e muito boa segundo Pestana e Gageiro (2003).

³³ Apêndices AB a AG e AU a AX (pp. 149-171, pp. 196-203).

³⁴ Apêndices AH a AJ (pp. 172-177).

³⁵ Apêndices AL a AN e AZ a BA (pp. 178-183, pp. 204-206).

³⁶ Apêndices AO a AQ e BB (pp. 184-189, p. 208).

³⁷ Apêndices AR a AT e BC a BD (pp. 190-195, pp. 209-211).

³⁸ Apêndice AA, Tabelas 2.7 e 2.8 (p. 148).

³⁹ Apêndice AA, Tabelas 2.9 e 2.10 (p. 148).

Para análise e interpretação, tendo em conta o modelo construído de escola aprendente⁴⁰, os dados quantitativos foram estruturados em quatro áreas: “Cultura de escola”, “Gestão e liderança”, “Aprendizagem organizacional” e “Avaliação estruturada”. Salienta-se o facto de a “Cultura de escola” integrar as restantes áreas e a qualidade das aprendizagens resultar da articulação das quatro áreas apresentadas. Por isso, alguns itens são transversais a todas ou a algumas áreas.

Cultura de escola

A área “Cultura de escola” do domínio “I – Aspectos organizacionais” integra os itens “Existe mobilização dos docentes para a concretização da missão e da visão do agrupamento” (I1), “É elevado o grau de identificação coletiva com os objetivos do agrupamento” (I2), “É elevado o grau de identificação coletiva com os valores do agrupamento” (I3), “A monitorização é uma prática regular no agrupamento” (I6) e “Os resultados dos processos de autoavaliação do agrupamento são devidamente divulgados” (I7). Esta área também engloba do domínio “II – Trabalho docente”, os seguintes itens: “Os docentes do meu departamento curricular”: “Trabalham em equipa e de forma colaborativa” (II1); “Partilham as experiências pedagógicas” (II2); “Partilham as suas práticas pedagógicas” (II3); “Partilham materiais pedagógicos” (II4); “Elaboram as planificações em conjunto” (II5); “Elaboram materiais pedagógicos em conjunto” (II6); “Recebem bem as novas ideias” (II7); “Desenvolvem, na sala de aula, estratégias inovadoras” (II8) e “Concentram os esforços na melhoria continuada das aprendizagens e dos resultados dos alunos” (II10).

Para 84,8% dos sujeitos “Existe mobilização dos docentes para a concretização da missão e da visão do agrupamento”: 43,1% selecionou o item de opinião “Concordo parcialmente”, 30,6% “Concordo” e 11,1% “Concordo totalmente”. Opinião contrária foi manifestada por 15,3% dos sujeitos, para os quais não existe a referida mobilização⁴¹. De forma semelhante, 81,9% considera que “É elevado o grau de identificação coletiva com os objetivos do agrupamento” e 83,3% que “É elevado o grau de identificação coletiva com os valores do agrupamento”. O item de opinião “Concordo parcialmente” foi selecionado por 40,3% dos docentes na primeira dimensão e por 37,5% na segunda⁴². Dos sujeitos informantes do 2º ciclo do ensino básico, 78,5% considerou que não havia mobilização para a concretização da

⁴⁰ Apêndice G (p. 123).

⁴¹ Apêndice AU, Tabela 2.26.1 e Apêndice AE, Gráfico 2.8.1 (p. 196, p.159).

⁴² Apêndice AU, Tabelas 2.26.2 e 2.26.3 e Apêndice AE, Gráficos 2.8.2 e 2.8.3 (p. 196, p.159).

missão e da visão: 57,1% selecionou o item de opinião “Discordo parcialmente” e 21,4% “Discordo totalmente”⁴³.

Para a maioria dos sujeitos informantes, a cultura do agrupamento caracteriza-se pelas culturas de inovação, partilha, melhoria continuada, trabalho colaborativo, monitorização e autoavaliação. Do total de inquiridos, 83,3% considera que os docentes do seu departamento curricular “Recebem bem as novas ideias” e para 80,5% os referidos docentes “desenvolvem na sala de aula estratégias inovadoras”. Discordam destas afirmações, respetivamente, 16,7% e 19,5% dos professores⁴⁴. Por ciclos de ensino, os docentes não recebem bem as novas ideias, para 21,4% dos docentes do 2º ciclo⁴⁵, 8,3% do 3º ciclo⁴⁶ e 25,5% do ensino secundário⁴⁷. Porém 14,3%, 28,5%, 16,7% e 18%, dos sujeitos, respetivamente do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, consideraram que os docentes do seu departamento não desenvolvem estratégias inovadoras na sala de aula⁴⁸. Os docentes do departamento curricular partilham experiências, práticas pedagógicas e materiais e elaboram em conjunto planificações e materiais pedagógicos, opinião apresentada respetivamente por 86%, 84,6%, 87,5%, 83,4% e 75% dos sujeitos⁴⁹. Não obstante a concordância ser a opinião predominante em todos os ciclos de ensino, há sujeitos que discordam destas afirmações (exceto os docentes do 1º ciclo), sendo mais significativa a discordância quanto à elaboração em conjunto de materiais pedagógicos, manifestada pelos docentes do ensino secundário (30,8%)⁵⁰. Segundo 87,5% dos sujeitos, os professores do seu departamento curricular concentram os esforços na melhoria continuada das aprendizagens e dos resultados. No âmbito da transversalidade de alguns itens, a cultura de trabalho colaborativo será analisada na área “Aprendizagem organizacional” e as culturas de monitorização e de autoavaliação na área “Avaliação estruturada”.

Gestão e liderança

A área “Gestão e liderança” engloba os itens I4, I5, I9, I11, II12, II13, II19 e III5 : “No agrupamento os problemas pedagógicos são resolvidos em equipa” (I4); “No agrupamento há

⁴³ Apêndice AL, Tabelas 2.17.1 (p.178).

⁴⁴ Apêndice AV, Tabelas 2.27.7 e 2.27.8 (p. 200).

⁴⁵ Apêndice AM, Tabelas 2.18.7 (p.180).

⁴⁶ Apêndice AP, Tabelas 2.20.7 e 2.20.8 (p.186).

⁴⁷ Apêndice AS, Tabelas 2.24.7 e 2.24.8 (p. 192).

⁴⁸ Apêndice AM, Tabela 2.18.8 (p. 180).

⁴⁹ Apêndice AV, Tabelas 2.27.2 a 2.27.6 (pp. 199-200).

⁵⁰ Apêndice BD, Tabela 2.33.6 (p. 211).

a participação dos docentes na tomada de decisões pedagógicas” (I5); “No estabelecimento de ensino onde predominantemente exerce funções há locais próprios para o trabalho em equipa dos professores” (I9); “Os recursos pedagógicos disponíveis para o trabalho na sala de aula são suficientes” (I11) e “Os docentes do meu departamento curricular”: “Trabalham com os encarregados de educação como parceiros do processo de ensino e aprendizagem” (II11), “Trabalham com os encarregados de educação sobre o processo de aprendizagem dos seus educandos” (II12) e “Ajudam a organização a cumprir as metas de desempenho propostas” (II19). Do domínio “III - Perfil profissional dos inquiridos”, esta área inclui o item “Quando tem problemas relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem a quem recorre em primeiro lugar?” (III5).

“No agrupamento os problemas pedagógicos são resolvidos em equipa” é a opinião de 83,3%, dos inquiridos, tendo a maioria (38,9%) selecionado o item de opinião “Concordo parcialmente”. Contudo, quando a questão é sobre a participação dos docentes na tomada de decisões pedagógicas, verifica-se uma diminuição percentual na concordância (-5,5%), passando esse valor para 77,8%⁵¹. Mas, para 35,7% dos inquiridos do 2º ciclo, no agrupamento, os problemas não são resolvidos em equipa e não há a participação dos docentes na tomada de decisões pedagógicas. Também para 28,2% dos docentes inquiridos do ensino secundário não há a participação dos professores na tomada de decisões.

Sobre os espaços físicos, como elementos facilitadores do trabalho em equipa dos docentes, surge o item: “No estabelecimento de ensino onde predominantemente exerce funções há locais próprios para o trabalho em equipa dos professores”. Manifestaram concordância 59,7% dos docentes, percentagem mais baixa de todo o estudo quantitativo, e discordância 40,3%⁵². A discordância por ciclo de ensino foi de 14,3% (1º ciclo), 28,5 % (2º ciclo), 33,4 % (3º ciclo) e 51,3% (ensino secundário). Como esta situação depende do estabelecimento de ensino onde o docente predominantemente exerce funções, os professores da escola dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, maioritariamente, apontaram para a falta de espaços físicos para o trabalho em equipa dos docentes.

“Os recursos pedagógicos disponíveis para o trabalho na sala de aula são suficientes”, é a opinião de 75,1% dos sujeitos, manifestando opinião contrária 24,9% dos inquiridos⁵³. Por ciclo de ensino as percentagens de discordância foram de 7,1%, 33,4% e 30,8%

⁵¹ Apêndice AU, Tabelas 2.26.4 e 2.26.5 (pp. 196-197).

⁵² Apêndice AU, Tabela 2.26.9 (p. 197).

⁵³ Apêndice AU, Tabelas 2.26.11 (p. 198).

respetivamente no 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Os sujeitos informantes do 3º ciclo e do ensino secundário consideraram maioritariamente que os recursos pedagógicos não são suficientes.

As duas dimensões relativas à articulação dos docentes com os encarregados de educação, a par dos resultados dos itens I9 e II9, apresentam as percentagens mais baixas de concordância. Para 69,4% dos inquiridos, os docentes do departamento curricular “Trabalham com os encarregados de educação como parceiros do processo de ensino e aprendizagem” e para 65,3%, esses docentes “Trabalham com os encarregados de educação sobre o processo de aprendizagem dos seus educandos”. Estes dois procedimentos não se efetuam respetivamente para 30,6% e 34,7% dos sujeitos⁵⁴. A discordância nestas duas dimensões é mais significativa no caso dos inquiridos do ensino secundário (38,4% e 43,5%)⁵⁵.

Relativamente ao cumprimento das metas de desempenho, 84,7% dos inquiridos considera que os docentes do seu departamento curricular “Ajudam a organização a cumprir as metas de desempenho propostas”, tendo a maioria (41,7%) selecionado o item de opinião “Concordo”⁵⁶.

Sobre o item “Quando tem problemas relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem a quem recorre em primeiro lugar”, 41,7% dos inquiridos refere “A um docente do seu departamento curricular”, 25% ao “Coordenador do departamento curricular”, 13,9% ao “Subcoordenador do departamento curricular”, 8,3% ao “Coordenador de estabelecimento”, 5,6% “A ninguém da escola”, 2,8% à “Direção” (todos docentes do ensino secundário) e 2,8% “A um docente de outro departamento curricular”⁵⁷. Os docentes do 1º ciclo recorrem apenas ao “Coordenador do departamento curricular” (57,1%) ou “A um docente do seu departamento curricular” (42,9%), enquanto os sujeitos informantes do 2º ciclo recorrem predominantemente “A um docente do seu departamento curricular” (28,6%), seguindo-se ao “Subcoordenador do departamento curricular” (21,4%). Nenhum docente recorre à direção e 7,1% selecionou o item “A ninguém da escola”. Os professores do 3º ciclo recorrem, em primeiro lugar, ao “Coordenador de estabelecimento” (33,3%) ou “A um docente do seu departamento curricular” (33,3%). 25% dos docentes deste ciclo de ensino recorre ao coordenador de departamento. Não há docentes do referido ciclo de ensino a

⁵⁴ Apêndice AV, Tabelas 2.27.11 a 2.27.12 (p. 201).

⁵⁵ Apêndice AS, Tabelas 2.24.11 e 2.24.12 (p. 193).

⁵⁶ Apêndice AC, Tabela 2.12.19 e Apêndice AF, Gráfico 2.11.19 (p. 156, p.169).

⁵⁷ Apêndice AG, Gráfico 2.15.5 (p.171).

recorrerem à direção, a um docente de outro departamento curricular ou a ninguém da escola. Os sujeitos informantes do ensino secundário, recorrem, predominantemente, “A um docente do seu departamento curricular” (48,7%) e ao “Coordenador do departamento curricular” (23,1%)⁵⁸. Os docentes não recorrem a um colega de outro departamento curricular⁵⁹. Conclui-se que, no geral, os docentes quando têm problemas de natureza pedagógica recorrem, em primeiro lugar, aos seus pares, provavelmente por uma questão de proximidade, de confiança ou ainda devido ao tipo de relação profissional que se estabeleceu entre a liderança e os docentes ou da forma como a supervisão está a ser exercida no agrupamento, fenómenos determinados pela cultura de escola.

Aprendizagem organizacional

A aprendizagem organizacional inclui os itens de II1 a II6, II9 (“Os docentes do meu departamento curricular unem-se para experimentar novas práticas”), II13 “Os docentes do meu departamento curricular aceitam bem as ideias e as opiniões dos alunos”, II14 “Os docentes do meu departamento curricular unem-se para resolver problemas de natureza pedagógica” e de II15 a II18: “Os docentes do meu departamento curricular”: “Aprendem com as experiências” (II15); “Podem contar com os colegas quando precisam de ajuda e apoio” (II16); “Encaram o trabalho docente com otimismo” (II17) e “Gostam de trabalhar em grupo” (II18).

A maioria dos sujeitos (88,8%) considerou que os docentes do seu departamento “trabalham em equipa e de forma colaborativa”, apenas 11,2% tem opinião contrária⁶⁰. Os sujeitos do 1º e 3º ciclo apenas selecionaram itens de concordância, enquanto os do 2º ciclo e do ensino secundário expressaram também discordância (14,3% e 15,5%). Mas a percentagem de concordância desce para 76,3% no item “Os docentes do meu departamento curricular gostam de trabalhar em grupo”⁶¹. Tomando como elemento de comparação a primeira dimensão (trabalho em equipa e de forma colaborativa), verifica-se também uma descida percentual nas dimensões referentes à elaboração conjunta de planificações e de materiais (83,3% e 75%). Quanto à experimentação de novas práticas e à resolução de problemas de natureza pedagógica, em equipa, apenas 65,3% dos professores considerou que a primeira

⁵⁸ Apêndice AT, Tabela 2.25.5 (p. 195).

⁵⁹ Na escola do ensino secundário, dado que é a escola sede do agrupamento, não existe o cargo de coordenador de estabelecimento.

⁶⁰ Apêndice AV, Tabela 2.27.1 (p. 199).

⁶¹ Apêndice AV, Tabela 2.27.18 (p. 202).

dimensão é uma prática dos docentes do seu departamento curricular e 81,9% manifestou a sua concordância com a segunda dimensão. Por ciclos de ensino, a discordância em relação à experimentação em equipa de novas práticas é referida por 14,3% de docentes do 1º ciclo, 28,5% do 2º ciclo, 25% do 3º ciclo e 41% do ensino secundário. Questionados também se os docentes do departamento “Aprendem com as experiências”, 84,7% responde favoravelmente. Essa concordância foi apresentada por 85,7% dos sujeitos do 1º ciclo, 71,5% do 2º ciclo, 75 % do 3º ciclo e 61,6% do ensino secundário. Os docentes do departamento curricular “Podem contar com os colegas quando precisam de ajuda e apoio”, foi a opinião de 88,9% dos inquiridos. As ideias e opiniões dos alunos são bem aceites pelos docentes, opinião partilhada por 88,9% dos sujeitos⁶².

Para 79,2% dos inquiridos, os docentes do departamento curricular “Encaram o trabalho docente com otimismo”, opinião contrária foi apresentada por 20,8%⁶³, pertencendo a maior taxa de discordância aos docentes do 2º ciclo (28,6%)⁶⁴. O grau de satisfação dos docentes é elevado (84,8%): 40,3% encontra-se “Muito satisfeito”, 38,9% “Satisfeito” e 5,6% “Totalmente satisfeito”. O grau de insatisfação foi manifestado apenas por 15,3% dos sujeitos: 2,8% encontra-se “Totalmente insatisfeito” e 12,5% “Muito insatisfeito”⁶⁵. Os docentes de todos os ciclos de ensino encontram-se manifestamente satisfeitos com o seu trabalho no agrupamento: “Muito satisfeito”, 71,4% do 1º ciclo, 57,1% do 2º ciclo, 33,3% do 3º ciclo e 33,3% do ensino secundário e “Satisfeito”, 41% e 50% dos sujeitos, respetivamente do 3º ciclo e do ensino secundário. “Muito insatisfeito” foi selecionado apenas por 14,3% dos sujeitos do 1º ciclo, 14,3% do 2º ciclo, 8,3% do 3º ciclo e 15,4% do ensino secundário. A maior percentagem de insatisfação encontra-se no ensino secundário (18%), tendo 5,1% indicado que está “Totalmente insatisfeito”⁶⁶.

Avaliação estruturada

A área “Avaliação estruturada” integra os itens I6, I7 e I8: “A monitorização é uma prática regular no agrupamento” (I6), “Os resultados dos processos de autoavaliação do agrupamento são devidamente divulgados” (I7) e “Dos processos de autoavaliação resultam sempre planos de melhoria” (I8).

⁶² Apêndice AV, Tabela 2.27.13 (p. 201).

⁶³ Apêndice AV, Tabela 2.27.17 (p. 202).

⁶⁴ Apêndice AM, Tabela 2.18.17 (p. 181).

⁶⁵ Apêndice AC, Tabela 2.12.17 e Apêndice AF, Gráfico 2.11.17 (p. 156, p. 168).

⁶⁶ Apêndice AT, Tabela 2.25.6 (p. 195).

Quanto à monitorização como prática regular no agrupamento, 76,4% manifestou concordância (38,9% dos sujeitos selecionou “Concordo”, 29,2% “Concordo parcialmente” e 8,3% “Concordo totalmente”) e 23,6% discordância⁶⁷. Todavia, para 42,9% dos sujeitos do 2º ciclo, a monitorização não é uma prática regular no agrupamento. No item I7, 83,4% dos docentes responde de forma favorável e 16,6% desfavorável. Apenas os docentes do 2º ciclo e do ensino secundário manifestaram discordância neste item (28,6% e 22,2%). Quando confrontados com a elaboração de planos de melhoria resultantes dos projetos de autoavaliação da escola, a concordância desce para 79,1%⁶⁸. Por ciclo de ensino, apenas os docentes do 2º ciclo e do ensino secundário consideraram que nem sempre são elaborados planos de melhoria (28,6% e 30,6%)⁶⁹.

No primeiro domínio “I – Aspectos organizacionais” a taxa de concordância varia entre 59,7% (I9) e 84,7% (I1) e no segundo domínio “II – Trabalho docente” entre 65,3% (II9 e II12) e 89,9% (II13 e II16). A nível dos ciclos de ensino, no 1º ciclo as taxas de concordância são elevadas, variam entre 100% e 85,7%. No 2º ciclo essa variação é de 92,9% (II 4,14,16 e 19) a 21,4% (I1). Quanto ao 3º ciclo a taxa de concordância varia entre 100% (I 4,5,7 e 8 e II 1, 13 e 16) a 66,7% (II11). Finalmente, no ensino secundária a taxa mais elevada foi de 89,7% (II13) e 48,7% (I9).

A discordância pode refletir menor consistência das ações do agrupamento relacionadas com os pressupostos do paradigma da escola aprendente. Por isso estabeleceu-se como critério para esta análise a discordância superior a 25%, nos itens dos dois domínios: “I – Aspectos organizacionais” e “II – Trabalho docente”. Quando a referência é o total dos sujeitos inquiridos, existe discordância superior a 25% nos itens I9 (40,3%), II9 (34,7%), II11 (30,6%) e II12 (34,7%). Porém, os resultados são muito diferentes quando a referência é o ciclo de ensino. No 1º ciclo não existe discordância superior a 25%, mas no 2º ciclo, no domínio “I – Aspectos organizacionais”, esses valores verificam-se nos itens I1 e de I3 a I9: 28,5% nos itens I3, I7, I8 e I9; 35,7% nos itens I4 e I5; 42,9% no item I6 e 78,6% no item I1. No domínio “II – Trabalho docente”, a discordância superior a 25% encontra-se nos itens II5, II6, II9, II11, II13 e II17 (35,7% no item II13 e 28,5% nos restantes). Quanto ao 3º ciclo, existe apenas discordância superior a 25% nos itens I9 (33,3%) e I11 (33,3%). No ensino secundário, a taxa de discordância superior a 25% encontra-se nos seguintes itens: I5 (28,2%), I6 (25,6%), I8

⁶⁷ Apêndice AU, Tabela 2.26.6 (p. 197).

⁶⁸ Apêndice AU, Tabela 2.26.8 (p. 197).

⁶⁹ Apêndice AZ, Tabela 2. 29.8 e Apêndice BC, Tabela 2. 32.8 (p. 205, p. 209).

(28,2%), I9 (51,3%), I11 (30,8%), II5 (25,6%), II6 (30,8%), II9 (41%), II11 (38,5%), II12 (43,6%), II14 (25,6%) e II18 (30,8%).

No 2º ciclo as percentagens de discordância mais elevadas verificam-se nos itens I1 (78,6%), I6 (42,9%), I4 (35,7%), I5 (35,7%), II13 (35,7%); no 3º ciclo nos itens I9 (33,4%), e I11 (33,4%) e no ensino secundário nos itens I9 (51,3%), I12 (43,6%) e II9 (41,0%). O item I9 apresenta uma discordância superior a 25% nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário. Contudo, se se estabelecer a comparação entre o 2º ciclo e o ensino secundário já são comuns os itens: I5, I6, I8, I9, II5 II6 II9 e II11.

Mas qual é o significado destes índices de discordância? A grande fragilidade do agrupamento é a falta de espaços físicos para o trabalho colaborativo dos professores, segundo a opinião de 28 dos 65 docentes (43,1%). Mas constituem também fragilidades do agrupamento a prática de experiências pedagógicas em grupo, o trabalho com os encarregados de educação como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, a participação dos docentes na tomada de decisões pedagógicas, a monitorização como prática regular e a elaboração de planificações, de materiais pedagógicos em conjunto e de planos de melhoria. Segundo os professores do 2º ciclo, as fragilidades no agrupamento encontram-se na mobilização dos docentes para a concretização da missão e da visão, na monitorização como prática regular no agrupamento, na resolução de problemas em equipa, na participação dos docentes na tomada de decisões e na aceitação das ideias e das opiniões dos alunos. De acordo com a opinião dos sujeitos do 3º ciclo as fragilidades centram-se na falta de espaços físicos para o trabalho colaborativo dos docentes e na disponibilidade de recursos pedagógicos. As opiniões dos sujeitos do ensino secundário direcionam as fragilidades do agrupamento para a falta de locais para o trabalho colaborativo, a falta de interação com os encarregados de educação e a reduzida experimentação de novas práticas pedagógicas em equipa.

Em suma, de acordo com os resultados do questionário, as fragilidades do objeto em estudo abrangem as quatro áreas, salientando-se na área “Cultura de escola”, a inovação pedagógica; na área “Gestão e liderança”, a gestão participada e a gestão de recursos materiais, nomeadamente dos espaços físicos; na área da “Aprendizagem organizacional”, a cultura profissional dos docentes e na última área “Avaliação estruturada”, os processos de monitorização e autoavaliação da escola.

3.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Entrevista

Os dados das entrevistas foram organizados e tratados a partir de três categorias: (1) “Gestão e organização pedagógica”, (2) “Liderança” e (3) “Trabalho docente”. A primeira categoria integra as subcategorias “Estratégias e prioridades” (1.1), “Missão e visão” (1.2), “Cultura de escola” (1.3), “Mudança e inovação” (1.4), “Materiais e equipamentos” (1.5), “Apoios financeiros (visitas de estudo e outros projetos)” (1.6), “Reconhecimento dos êxitos” (1.7) e “Funcionamento dos departamentos curriculares” (1.8). A categoria (2) “Liderança” integra as subcategorias “Liderança de topo” (2.1), “Liderança intermédia” (2.2) e “Resolução de problemas e poder de decisão” (2.3). A última categoria, (3) “Trabalho docente” é constituída pelas subcategorias “Condições para o trabalho colaborativo” (3.1), “Contactos formais/informais” (3.2) e “Tipologia do trabalho docente” (3.3)⁷⁰. A categorização e o tratamento estatístico dos dados da entrevista encontram-se em apêndices⁷¹.

1. Gestão e organização pedagógica

1.1. Estratégias e prioridades

Estabelecer uma proximidade com os elementos da comunidade educativa (assistentes técnicos e operacionais, professores, alunos e pais) e criar consensos alargados são as grandes linhas estratégicas do diretor do agrupamento quando afirma que “A estratégia de gestão deste agrupamento passa por fazer uma opção clara na proximidade com as pessoas que compõem o agrupamento, tanto faz funcionários, como professores, como pais, como alunos, e de tentar criar consensos alargados em torno de questões que são fundamentais. Esta é a grande estratégia, a grande linha”. A segunda grande linha é dotar o agrupamento “... de uma cultura ... que passe sempre pela apropriação e junção das culturas das outras unidades que compunham separadamente o agrupamento”, uma cultura inclusiva e humanista assente na igualdade de oportunidades e nos princípios humanistas. Sobre a cultura humanista o diretor refere que “... essa humanidade, a aproximação com as pessoas e o valor das pessoas, do

⁷⁰ Tanto na transcrição das entrevistas como no processo de categorização a sigla “DIR” significa diretor, a sigla “CD” coordenador de departamento curricular e os professores encontram-se referenciados com a letra “P”.

⁷¹ A categorização da entrevista encontra-se nos apêndices de BF a BH (pp. 214-240) e o tratamento estatístico dos dados nos apêndices de BJ a BO (pp. 250-258).

falar, do contactar, do estar presente, do estar sempre lá... é fundamental”. Constituem ainda estratégias de gestão do diretor: a melhoria do ensino, das aprendizagens e dos resultados escolares, no sentido da excelência; a educação especial; a melhoria do ambiente educativo; a promoção da articulação curricular; o desenvolvimento de várias modalidades de apoio educativo e de apoio ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos; a promoção do trabalho colaborativo; o desenvolvimento da liderança intermédia; a criação de salas de trabalho devidamente equipadas para o trabalho docente e a melhoria dos espaços do 1º ciclo e do pré-escolar. Em relação ao apoio educativo, o diretor considera que é necessário “... dotar algumas turmas de condições de aprendizagem que... não têm neste momento... é insuficiente, nomeadamente... coadjuvações, tutorias, apoios reforçados nas várias disciplinas”. Foram apresentadas quatro prioridades, as duas últimas consideradas pelo diretor no âmbito da gestão orçamental: a excelência académica, a educação especial, a criação de salas de trabalho devidamente equipadas para o trabalho docente e a recuperação das estruturas do 1º ciclo e aquisição de um parque infantil para o pré-escolar. No que concerne ao funcionamento do agrupamento o diretor refere que “há três coisas que... são fundamentais no funcionamento do agrupamento em termos técnicos: as estruturas intermédias, o trabalho colaborativo e a articulação [curricular]”⁷².

1.2. Visão e missão

A maioria dos sujeitos, 13 de 23 (56,5%), considerou que a visão e a missão são claras e acessíveis, apenas um dos cinco coordenadores de departamento curricular e 9 dos 17 docentes (52,9%) consideraram o contrário⁷³. Sobre este assunto um sujeito afirmou que “a visão e a missão estão claras, acho que todos nós gostaríamos de atingir aquelas metas todas. Mas quando leio acho... muitos objetivos” (P9). Outro sujeito informante referiu “que o projeto educativo não é muito claro ... e acaba por... confundir ... em determinados pontos. Portanto ... não há uma clareza nas propostas que ele apresenta... Quais são as metas a atingir? ... O que é que se pretende efetivamente que cada professor ou que cada grupo faça? ... Portanto eu acho que há pouca clareza nisso” (P1). Um outro sujeito ao referir-se ao projeto educativo afirmou que “... depois de ler o projeto educativo ... acho que é muito abrangente ... não há um fio condutor” (P4). Todavia, tanto o diretor como a maioria dos coordenadores consideraram que a missão e a visão são claras e acessíveis. O diretor,

⁷² Apêndice BI (p. 249).

⁷³ Apêndice BF (pp. 215-216).

referindo-se ao projeto educativo, acrescentou que “Eventualmente... à medida que o tempo vai passando as coisas vão ficando desatualizadas... e aquilo que nós entendíamos... passados dois, três anos já não será exatamente assim”. Um coordenador de departamento curricular considerou que a missão e a visão são claras, “... no entanto... as pessoas ainda não estão completamente apropriadas dessa missão” (CD1). A questão da apropriação da missão e da visão também foi abordada por alguns sujeitos. Um coordenador referiu também que “... estão claras as linhas orientadoras do projeto educativo. Se foram apropriadas não consigo responder... E [se] todos conhecem bem o projeto educativo, não sei ...” (CD2). Um expressou desta forma a sua opinião: “... de certa forma são claros nos objetivos que se pretende, agora se todos assumiram (...) e se todos o colocaram em prática (...) parece-me que é capaz de ser difícil” (P3).

1.3. Cultura de escola

O agrupamento de escolas em estudo é uma unidade orgânica recente, pelo que a existência de uma cultura de escola que o identifique é um assunto pertinente. Assim, pretendeu-se conhecer a cultura de escola tendo em conta a cultura aprendente. Em 21 sujeitos, 11 (52,4%) referiram que já existe uma cultura de escola, mas 10 (47,6%) manifestaram opinião contrária. Dos cinco coordenadores de departamento e de quinze docentes, apenas dois coordenadores e oito docentes consideraram que já existe uma cultura de escola⁷⁴. Alguns sujeitos, como P16 e P18, apontaram para o facto de existirem no agrupamento “culturas parcelares” (cada escola do agrupamento tem a sua própria cultura), outros referem que se essa cultura existe é muito “escassa” e outros ainda que começa agora a surgir essa cultura. As razões apresentadas são idênticas e prendem-se com a recente constituição do agrupamento, a dificuldade de integração das culturas das várias escolas ou a falta de comunicação entre as escolas. Um sujeito referiu o seguinte: “Tenho alguma dificuldade em dizer que sim, porque tenho a sensação que provavelmente não existe. O que também não é difícil de tentar explicar porque no fundo o agrupamento que estamos a falar também é relativamente recente... portanto eu acho que a cultura de uma escola também se adquire ao longo dos anos, trabalhando no projeto educativo” (P3). “Como escola é mais fácil, como agrupamento é bem mais difícil. É preciso ver que estamos em escolas completamente diferentes, com níveis diferentes e torna-se difícil a comunicação entre as diferentes escolas.

⁷⁴ Apêndice BJ, Tabela 2.35.1 (p. 250).

Isso é uma tarefa que só com o tempo se vai consolidando” (P2). Posição semelhante foi também apresentada pelo sujeito P8 ao afirmar que “O agrupamento ainda não tem uma identidade própria, está em construção”. O sujeito P20 expressou desta forma a sua opinião: “Eu acho que há cada vez mais [uma cultura no agrupamento], embora a mobilização dos professores, nós sentirmos a camisola do agrupamento, é preciso termos raízes, perceber a dinâmica e para percebermos é preciso tempo”. No agrupamento de escolas em estudo existe uma cultura de inclusão, posição partilhada por todos os sujeitos que referiram este assunto⁷⁵, considerando-se, assim, que esta cultura é preponderante no agrupamento. O sujeito CD1, em relação aos alunos com necessidades educativas especiais expressou-se desta forma: “Eles estão na sala de aula... É uma escola de inclusão”.

Poucos foram os sujeitos que abordaram a temática relativa à cultura de trabalho colaborativo e à cultura de partilha e os que refletiram sobre estes assuntos referiram-se principalmente ao seu departamento. Esta situação foi apresentada pelos sujeitos CD1, CD3 e P7 que afirmaram: “No meu departamento há, sempre houve... partilha e continuamos” (CD1); “Desde que temos a escola em agrupamento e que o diretor procurou incentivar esse trabalho colaborativo que nós começámos a encontrar muito mais porque sabemos que há uma meta que ele também pretende e vemos algumas vantagens nesse trabalho” (CD3) e “...desde essa altura [reuniões de nível] nós trabalhamos muito no trabalho colaborativo” (P7).

Sobre a cultura de monitorização há um equilíbrio entre o número de sujeitos que admitiu a realização deste processo no agrupamento e aqueles que apresentaram opinião contrária (num total de 24 entrevistados, 12 admitiram que existe a referida cultura e outros 12 manifestaram opinião contrária)⁷⁶. Para alguns entrevistados esse processo está a iniciar-se, incidindo apenas nos resultados escolares (“Há agora, recentemente, a nível dos resultados, mas em relação aos processos, não”, CD3). No agrupamento existe uma cultura de autoavaliação, segundo a posição da maioria dos entrevistados. Contudo, num total de 21 sujeitos, todos afirmaram que os projetos de autoavaliação não são divulgados e, num total de 19, também todos afirmaram que o produto final (Relatório Final) é sempre divulgado⁷⁷. Considera-se que a elaboração do plano de melhoria deve ter uma participação e intervenção alargadas, bem como ser discutido, apropriado e implementado por toda a comunidade

⁷⁵ Apêndice BN, Tabela 2.38.2 (p. 256).

⁷⁶ Apêndice BN, Tabela 2.38.5 (p. 256).

⁷⁷ Apêndice BJ, Tabela 2.35.6, 2.35.7, 2.35.8 (p. 250).

educativa. Contudo, a maioria dos sujeitos (83,3%) referiu que os projetos de autoavaliação não são consequentes, isto é, não terminam na elaboração de um plano de melhoria. No total dos coordenadores de departamento curricular, 80% (4 coordenadores) e no total de docentes que abordaram esta questão, 80% (8 docentes) afirmaram que não existe plano de melhoria⁷⁸. Alguns sujeitos consideraram mesmo que existem vários planos de melhoria elaborados a nível do departamento curricular: “Há, é feito pelos departamentos e vai a nível do grupo disciplinar” (P18). Esta e outras afirmações similares não foram consideradas para a existência de planos de melhoria. Mas a divergência entre os sujeitos sobre esta matéria é muito grande, como se pode verificar nas seguintes afirmações: “Que eu conheça, não [existência de plano de melhoria]” (CD2); “O plano de melhoria é proposto (...) [pela] equipa de autoavaliação e depois em pedagógico é discutido e analisado e tomam-se as iniciativas que se considerarem...” (CD4); “Sempre que se verificam aspetos mais negativos nós vamos apanhar esses aspetos, vamos refletir e tentar no outro ano [melhorar]... Pensamos fazer, naquele aspeto negativo, um ponto de melhoria no novo ano (CD5); “Não. Deve haver, mas acaba depois por não ser divulgado [plano de melhoria]” (P2); “Eu penso que é feito, mas não sei quem faz. Eu nunca tive acesso. Só vejo o plano feito. Não, não [o plano de melhoria não é feito pela comunidade educativa]” (P5); “Faz-se essa análise a nível departamental e depois faz-se essa proposta” (P8); “Eu penso que sim [o departamento propõe procedimentos de melhoria]” (P11).

1.4. Mudança e inovação

Mudança e inovação foram assuntos pouco desenvolvidos pelos sujeitos na entrevista. Contudo três sujeitos referiram que os professores não reagem bem à mudança e em seis, cinco consideraram que os docentes não aceitam bem a mudança (83,3%). Contrariamente, em relação à inovação, num total de oito sujeitos, cinco (62,5%) referiram que existe tendência para a inovação educativa⁷⁹. Sobre estas matérias, o diretor do agrupamento referiu que “Numa parte substancial, não considero [que haja tendência para a inovação], mas há exceções. Maioritariamente é não. Há uma resistência muito grande à mudança e ao abrir da sala de aula ... à forma de estar na sala de aula e à forma de ensinar e isso é um problema... Este é um problema transversal no nosso sistema educativo”. O sujeito CD2 afirmou que “... toda a gente sabe que a mudança é difícil ... quando se tem instalado uma série de

⁷⁸ Apêndice BJ, Tabela 2.35.9 e Apêndice BN, Tabela 2.38.9 (p. 250, p. 256).

⁷⁹ Apêndice BJ, Tabela 2.35.12 (p. 250).

metodologias e depois mudou... Agora tudo o que são mudanças que... vão dar os melhores resultados, os professores estão sim, estão suscetíveis a essa mudança”. O sujeito P13 expressou desta forma a sua opinião: “Eu acho que há uma grande abertura à inovação. Há recetividade”.

1.5. Materiais e equipamentos (recursos educativos)

A direção preocupa-se com a atualização de materiais e equipamentos foi a opinião de 72,7% dos sujeitos (em onze entrevistados, oito manifestaram essa opinião). Contudo, os sujeitos consideraram, maioritariamente, que há falta de materiais e equipamentos, nomeadamente computadores. Num total de 21 sujeitos, 13 (61,9%) apontaram esta situação e no grupo dos docentes, num total de 16, 10 (62,5%) referiram esse aspeto. Contrariamente, a maioria dos entrevistados considerou que os recursos pedagógicos são suficientes (64,3%)⁸⁰. Sobre esta temática, um docente afirmou que “Os recursos só são suficientes porque há internet. Mas, o facto de não existir uma rede interna na escola não nos permite fazer uma troca de materiais com os alunos tão rapidamente como fazíamos através do moodle” (P5). Um outro docente, em relação à disciplina que leciona, afirmou: “Tenho falta de muita coisa e estou a trabalhar com falta de muitas coisas... [há] muitas coisas que não tenho. Claro que tenho uma sala boa... O programa preconiza uma série de materiais que eu não tenho” (P9). O diretor, sobre este assunto, expressou-se desta forma: “Não, não são [suficientes os recursos pedagógicos]. Ainda há falhas em todos os níveis de escolaridade”. O sujeito CD1 afirmou que “... em relação a computadores há muitas salas que falham e não só nas salas, até para trabalhar. Para trabalharmos ... temos poucos computadores”. Mas o sujeito CD5 apresentou a seguinte análise: “Nós nunca estivemos tão bem, tão bem, em termos de gestão de materiais como desde que entrámos neste agrupamento ...” e acrescentou que “... o ano passado, as colegas ficavam maravilhadas com a quantidade de material e com a predisposição que há sempre para nos arranjar material”. Posição semelhante apresentou o sujeito P20: “A nossa escola é rica em materiais... mas computadores funcionam mal”. O sujeito P4 esclareceu que “... todos os anos há um empenho em adquirir [computadores] e tem sido feito, mas normalmente é para as salas de informática. Tem havido um esforço no sentido de melhorar, mas houve um investimento no final do ano letivo anterior de computadores para as salas de informática e os que lá estavam foram encaminhados para as salas de aula. Houve um esforço,

⁸⁰ Apêndice BJ, Tabela 2.35.13, 2.35.14 e 2.35.15 e Apêndice BN, Tabela 2.38.13, 2.38.14 e 2.38.15 (p. 251, p. 256).

mas não é o ideal”. Um sujeito informante vai mais longe e referiu que “Ao nível do departamento nós apenas necessitamos de equipamento informático porque ali... encontramos todas as fontes para o trabalho” (CD3). Alguns sujeitos referiram a falta de uma sala de informática necessária não só em contexto de sala de aula como também de apoio às aprendizagens, nomeadamente para a realização de trabalhos de grupo dos alunos. Esta foi a opinião, nomeadamente, dos sujeitos CD3 e P12: “salas de informática para os alunos, para eles estarem a trabalhar em grupo com o suporte informático... os professores de informática é que têm essas salas, mas sinto que fazia falta na minha disciplina haver esse trabalho...” (CD3) e “Eu não consigo fazer trabalhos de grupo... não tenho sala de informática, nem há, muitas vezes, internet, nem tenho computadores” (P12).

1.6. Apoios financeiros (visitas de estudo e outros projetos)

Não existe apoio financeiro para as visitas de estudo, exceto o apoio previsto na lei em vigor e no âmbito da Ação Social Escolar (“Não, os apoios são principalmente a alunos carenciados e temos, muitas vezes, dificuldades em arranjar o autocarro da autarquia. Os alunos quando vão pagam eles, sim e isso acaba por ser bastante restritivo à realização de visitas” (P17). Sobre o possível financiamento de outros projetos de natureza disciplinar ou interdisciplinar, dos 12 entrevistados que abordaram esta temática, três (25%) afirmaram que existe o referido apoio, opinião contrariada por nove sujeitos (75%). Sobre este assunto o sujeito CD4 afirmou o seguinte “... nunca passei por essa situação... penso que eventualmente podia arranjar-se algumas verbas ... Nós aqui, e isso é cultura de escola, contamos connosco” e o entrevistado P20 referiu que “Nunca deixámos de fazer fosse o que fosse por falta de dinheiro... Para... [nós] tem havido sempre. Nós também não fazemos projetos muito elaborados, as quantias que mexe nunca são [avultadas]...”. O coordenador CD5 acrescentou que “há uma série de iniciativas [projetos solidários, nomeadamente na escola secundária]... essas pequenas verbas são canalizadas para nós. Há projetos solidários que temos sido beneficiados”.

1.7. Reconhecimento dos êxitos

Quase todos os docentes afirmaram que há reconhecimento do êxito dos alunos formalizado em ações, como: reconhecimento e incentivo na sala de aula por parte do

professor; o “Dia do Diploma”⁸¹; prêmios de mérito para os alunos com excelentes resultados escolares, que produzam trabalhos acadêmicos de excelência, que realizam atividades de relevância ou que desenvolvam ações de reconhecida relevância social⁸²; o “Quadro de Excelência” e a divulgação no *site* do agrupamento de bons resultados, nomeadamente desportivos. Dos 22 sujeitos que apresentaram esta problemática, apenas um considerou que não existe este reconhecimento em relação aos alunos. Também quase todos os docentes afirmaram que não há reconhecimento das boas práticas docentes: 3 referem que existe esta prática e 18 (85,7%) o contrário⁸³. O sujeito P20 argumentou que “As hierarquias são professores, reconhecem perfeitamente. O nosso trabalho é reconhecido... Há o reconhecimento do professor que é cumpridor...”. O sujeito P4 concluiu que “... em relação aos professores e aos funcionários se calhar podia haver mais porque há pessoas que se empenham para além do que é estritamente obrigatório, que vem no seu horário, e se calhar podiam ser mais elogiados. Mas eu acho que houve uma melhoria”.

1.8. Funcionamento dos departamentos curriculares

A maioria dos entrevistados, 15 num total de 19 (78,9%), considerou que no funcionamento dos departamentos curriculares existem regras bem definidas, como refere o sujeito CD3: “Sim, sim, todos nós temos um regimento”. Porém há algumas formas particulares no funcionamento de cada departamento curricular, como apresentou o sujeito P7 “Cada departamento funciona de forma diferente, tem regras diferentes”. Conclui-se também que, no contexto das estruturas pedagógicas, há o predomínio dos grupos disciplinares (subdepartamentos curriculares), contrariando a lógica da organização dos departamentos curriculares, constituídos essencialmente para a gestão e a articulação do currículo, de acordo com o Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Sobre este assunto o sujeito P1 referiu que “... a maior parte dos colegas ainda não se habituou a este funcionamento do departamento, remetem tudo para o grupo disciplinar... o grupo disciplinar é que funciona, como antigamente”. Opinião semelhante apresentaram os sujeitos P2 e P3 ao afirmarem: “Julgo que o subdepartamento funciona melhor porque no fundo há mais proximidade entre os docentes...” (P2) e “No fundo... os grupos foram criados de cima e as pessoas ainda têm uma

⁸¹ “Ação formal de entrega de certificados e diplomas aos alunos que terminaram o ensino secundário” (Despacho nº 8294-A/2016, de 24 de junho).

⁸² Regulamento Interno.

⁸³ Apêndice BJ, Tabela 2.35.19 (p. 251).

lógica do outro grupo mais pequeno, como antigamente existia e é aí que a partilha entre as pessoas mais se faz” (P3). O sujeito P8 vai mais longe e afirmou que “Existem regras bem definidas para cada um dos subdepartamentos, mas agora a maneira como os vários subdepartamentos trabalham ou deviam trabalhar... aí ainda há algum trabalho a fazer. A junção também é recente neste momento estamos a trabalhar no sentido de haver uma verticalidade dos conteúdos... com uma sequência lógica. Ainda não chegámos lá... Estamos a trabalhar nisso há dois anos...”. O sujeito CD3 considerou que sobre o funcionamento do departamento é necessário “melhorar muito” no que concerne à “... organização da escola e o conhecimento que se tem sobre as pessoas e sobre as suas práticas”⁸⁴.

2. Liderança

2.1. Liderança de topo

A liderança de topo também foi um assunto pouco abordado pelos sujeitos informantes, por isso existem pouco dados. O diretor explicitou as estratégias e prioridades da sua gestão, como já foi referido, e reconheceu que não têm existido uma articulação formal com a liderança intermédia, nomeadamente em reuniões com os coordenadores dos departamentos curriculares “... nem sempre são reuniões com todos, muitas vezes são reuniões individuais ou com dois, mas dou as indicações, falo muito com eles e oiço muito”. Esta situação foi também reconhecida por quatro dos cinco coordenadores de departamento curricular. A relação entre a liderança de topo e a liderança intermédia no que concerne à transmissão de diretivas e orientações realizava-se predominantemente nas reuniões do conselho pedagógico, situação alterada no presente ano letivo, daí existir um coordenador com uma posição contrária à dos restantes⁸⁵: “Este ano iniciámos a modalidade de nos reunirmos periodicamente com o diretor” (CD5). O diretor reconheceu também a necessidade de a liderança intermédia desenvolver mais autonomia: “Eu acho que eles [coordenadores dos departamentos curriculares] já vão tendo alguma autonomia, em relação ao ano passado, eu acho que já me trazem menos coisas e já vão eles resolvendo coisa... muitas vezes eu sei só, mas já a resolveram, já falou, já fez”.

Os coordenadores de departamento curricular consideraram que ainda não foram criadas as condições facilitadoras para o desempenho do seu cargo, como a atribuição de sala própria,

⁸⁴ Apêndice BF (pp. 230-231).

⁸⁵ Este facto justifica-se pela data tardia da entrevista a este sujeito.

a redução da componente letiva de acordo com as suas funções/tarefas e horários com tempos comuns para o trabalho em equipa. Sobre este assunto, os coordenadores de departamento curricular afirmaram o seguinte: “Não há sala própria e não há a preocupação em lançar tempos comuns nos horários dos coordenadores de departamento” (CD1); “Eu sinto que as horas para exercer o cargo são poucas porque tenho um horário letivo ainda muito preenchido com exigências a nível de preparação porque são disciplinas de exame e realmente o que eu sinto é que tenho falta de tempo para seguir tudo” (CD2); “... seria [tempos letivos suficientes para o desempenho do cargo] se eu não tivesse outros cargos que ... tenho de fazer nesses tempos” (CD3); “O tempo é o que me limita muito...” (CD5). O diretor partilhou da mesma opinião: “Não muitas, é verdade [condições facilitadoras para o desempenho dos cargos de coordenador e subcoordenador]. Aquilo que nós temos dado até agora aos nossos coordenadores de departamento é o que têm no artigo 79º”. Alguns docentes valorizaram a criação das reuniões de nível, nomeadamente o sujeito P7 que afirmou: “... existe uma coisa que é muito importante que são as chamadas reuniões de nível ... [que possibilita a reunião dos] professores do mesmo nível... e isso ... é muito importante”. Houve ainda algumas posições sobre a falta de participação dos docentes nas decisões pedagógicas do departamento e sobre a burocracia e repetição de procedimentos. Assim, o mesmo sujeito afirmou que “O departamento é que devia decidir conforme a sua disciplina e conforme a característica da sua disciplina e quem foi decidir foi a direção ... Nesses aspetos nota-se que se calhar devia haver uma maior autonomia dos departamentos”. Acrescentou ainda que “... a autonomia dos coordenadores em casos muito simples e... se categorizássemos as decisões como as simples, as médias e as de fundo, eu penso que há muitas medidas que os coordenadores podiam gerir sem... necessitar de vir da direção. Aquelas mais de fundo... com algum peso, essas sim definidas pela direção em conjunto com o conselho pedagógico”. Opinião semelhante apresentou o sujeito P21 “As reuniões são feitas, os assuntos são debatidos, mas depois não há consequências”. Relativamente à burocracia e à repetição de procedimentos, constrangimento que se constatou na gestão do agrupamento, o sujeito P14 apresentou o seguinte: “... há demasiados procedimentos instituídos, mas que eu, pelo menos, não compreendo a sua articulação”. Alguns sujeitos propuseram alterações, como P14 e P16: “... mudava a disponibilidade da própria equipa [equipa de autoavaliação], a constituição da própria equipa, sim, no sentido de ser mais abrangente” (P14) e “... não há um manual de práticas, mas devia haver... isso e responsabilizava mais as pessoas no processo, se calhar mais criteriosas na

avaliação, por exemplo. Instituí-a, se calhar, um processo mais participativo, obrigava as pessoas a participarem mais na vida da escola, de alguma forma, mas também era preciso mostrar abertura para isso” (P16).

2.2. Liderança intermédia

Tanto o diretor como os coordenadores de departamento consideraram que a liderança intermédia está a assumir, cada vez mais, a orientação pedagógica do departamento curricular. Uma das funções dos coordenadores de departamento, estabelecida na lei e no regulamento interno, prende-se com a supervisão e acompanhamento dos docentes. Num total de 19 sujeitos, 4 (21,1%) consideraram que o coordenador acompanha os docentes do departamento, mas 15 (78,9%) têm opinião contrária. Num total de 15 sujeitos, 7 (46,7%) consideraram que o subcoordenador acompanha os docentes do seu subdepartamento e 8 (53,3%) afirmaram que não existe esse procedimento. Apenas 40% dos coordenadores dos departamentos curriculares admitiu que os docentes são acompanhados pelo seu coordenador e todos (100%) reconheceram que o referido acompanhamento é realizado pelo subcoordenador. Contudo, os docentes apresentaram outra visão: apenas 14,3% considerou que os docentes são acompanhados pelo seu coordenador e 27,3% admitiu que os professores são acompanhados pelo seu subcoordenador. Isto significa que maioritariamente os docentes consideram que não existe acompanhamento nem por parte do coordenador (85,7%) nem por parte do subcoordenador (72,7%)⁸⁶. Sobre este assunto os docentes expressaram-se desta forma: “Eu acho que neste momento não há... O acompanhamento pressupõe uma visualização... daquilo que está a acontecer. E nós não temos, não há essa visão, podemos planificar em conjunto, partilhar materiais, mas depois não vemos a prática em sala de aula que é muito importante, nada disso é visto. Portanto... há um certo acompanhamento até um determinado nível” (P1); “Por parte dos subcoordenadores eu julgo que sim, que há um acompanhamento...” (P6); “Existe algum controlo, mas não existe uma coisa muito elaborada. Existe o que advém dos instrumentos que foram criados para isso...” (P7); “Eu penso que sim, penso que há acompanhamento... Pode não haver um apoio específico ou combinado, mas há apoio geral. Com estes “megas” não é possível o coordenador conhecer o desenvolvimento curricular de cada docente” (P9); “Eu penso que não há grande trabalho... acompanhamento não tenho tido

⁸⁶ Apêndice BL, Tabela 2.36.27 e 2.36.28 e Apêndice BO, Tabela 2.39.27 a, b e 2.39.28 a, b (p. 252, p. 258).

nenhum” (P12); “Quando eu peço apoio ou quando eu sentir necessidade desse apoio é dado e nas reuniões há espaço para isso, pode é não haver consequências” (P21)⁸⁷.

2.3. Resolução de problemas e poder de decisão

A resolução de problemas/poder de decisão depende da tipologia do problema. Os problemas podem ser resolvidos pelo conselho de turma ou pelo coordenador de departamento ou ainda pelo coordenador de estabelecimento. Por outro lado, há problemas que podem ser resolvidos pelo conselho pedagógico ou pelo diretor ou pelo coordenador de departamento em conjunto com o diretor. Todavia, alguns sujeitos referiram que a tendência é remeter os problemas para decisão ao diretor⁸⁸. Sobre este assunto, o diretor afirmou que a resolução de problemas é realizada no “... conselho de turma, em primeiro lugar, com o diretor de turma, os pais e os alunos, depois passamos para o nível superior, a seguir será o coordenador ... e, eventualmente, o coordenador de estabelecimento e só depois é que chegará à direção”. O sujeito CD1 referiu que “Quando há problemas de natureza pedagógica ... normalmente o coordenador tem conhecimento e... Eu dou conhecimento ao diretor... esses problemas de natureza pedagógica foram sempre resolvidos entre mim, ... entre as pessoas em causa e o diretor. ... Depois há outros de caráter geral ... o pedagógico decide [mas] a tendência é remeter ao diretor”. Segundo o sujeito CD2, não é prática do agrupamento a resolução de problemas partir exclusivamente do coordenador de departamento (“Não tem sido o coordenador sozinho, tem sido com o diretor”). Opinião semelhante manifestaram os entrevistados P1, P7 P13 e P16: “... tudo é remetido para o diretor... a tendência é remeter para o diretor...” (P1); “Em termos pedagógicos ... quem está sempre no fulcro, no foco da questão, é o diretor de turma, tudo o que é pedagógico... o diretor de turma acaba por ter que ser ele a resolver. Mas os... problemas graves... [são] sempre o diretor, acaba por ser sempre ele a decidir” (P5); “Sim, o coordenador de departamento resolve e decide... algumas... decisões de fundo ainda não têm uma grande autonomia... O departamento é que devia decidir conforme a sua disciplina e conforme a característica da sua disciplina... Nesses aspetos nota-se que se calhar devia haver uma maior autonomia dos departamentos...” (P7); “Eu penso que isto está muito centrado na pessoa do diretor” (P13) e “Levar à direção, é tudo canalizado para a direção” (P16).

3. Trabalho docente

⁸⁷ Apêndice BG (pp. 233-235).

⁸⁸ Apêndice BL, Tabela 2.36.31 e 2.36.32 e Apêndice BN, Tabela 2.38.31 e 2.38.32 (p. 253, p.257).

3.1. Condições para o trabalho colaborativo

Alguns sujeitos entrevistados, relativamente às condições facilitadoras para o trabalho colaborativo, consideraram apenas as reuniões de nível ou de ano, apontando, como constrangimentos, a falta de espaços físicos e de meios informáticos e ainda o número elevado de níveis e turmas de alguns docentes⁸⁹. Os sujeitos do ensino secundário afirmaram que na escola não há salas nem equipamentos informáticos suficientes para o trabalho dos docentes. Posição diferente manifestaram os docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico para os quais existe uma boa sala e os equipamentos informáticos são suficientes. A quantidade de turmas e de níveis, nomeadamente dos docentes que lecionam 3º ciclo é também um obstáculo à realização do trabalho colaborativo: “Pessoas com muitos níveis diferentes não tem ajudado muito porque acaba por haver uma dispersão e o grupo não consegue reunir (...). Eu acho que a distribuição de serviço por várias escolas... é complicado” (P15). O mesmo docente referiu ainda o seguinte: “Considero que a nível da... [disciplina que o docente leciona] temos muitas turmas e andamos sempre exacerbados de trabalho... a corrigir testes...”.

3.2. Contactos formais/informais

No aspeto formal as interações entre os professores realizam-se em reuniões de conselhos de docentes, devidamente marcadas, como: reuniões de departamento curricular; reuniões de subdepartamento; reuniões de subdepartamento por nível de ensino ou dos 2º e 3º ciclos, por um lado e do ensino secundário, por outro; reuniões de nível e reuniões entre o coordenador e os subcoordenadores de departamento⁹⁰. Relativamente à periodicidade das reuniões não existiu consenso. As reuniões de departamento curricular e ou de subdepartamento realizam-se normalmente após uma reunião do conselho pedagógico e as reuniões de nível semanalmente ou quinzenalmente. O coordenador CD3 referiu que “As reuniões do departamento... são quase tantas como as [reuniões] do conselho pedagógico”. Este coordenador acrescenta que “geralmente... procuro que coincidam que é para obviar trabalho... fazemos o trabalho que seja comum, no início... na sequência reunimos em grupo [disciplinar] porque isso facilita muito a organização do grupo e das pessoas”. O sujeito CD4 afirmou que a periodicidade das reuniões de departamento é “... mensal. Nesse mesmo dia ou

⁸⁹ Apêndice BM, Tabela 2.37.33 e 2.36.34 e Apêndice BN, Tabela 2.38.33 e 2.38.34 (p. 254, p. 257).

⁹⁰ Apêndice BP (p. 259).

quando há necessidade, por ajuste de horários, fazem as outras reuniões [reuniões dos subdepartamentos]”, posição também assumida pelo sujeito CD5 (“Nós reunimos uma vez por mês, reunião de departamento, e, às vezes, seguida logo de subdepartamento”). Sobre estes procedimentos, o sujeito P1 expressou desta forma a sua opinião: “Sempre esta ideia de colar... são as informações do pedagógico que têm prioridade ... Por isso é que eu digo, quando o grupo disciplinar reúne uma vez por semana... agora há as reuniões de nível... Há sempre reuniões de nível... e há por mês mais de uma reunião de grupo... Há reuniões de departamento que depois se subdividem em reuniões de subdepartamento. Agora o grupo está sempre a reunir mais vezes...”. Contudo, há um departamento curricular que devido ao número elevado de docentes reuniu apenas no início do ano letivo, optando depois pela realização de reuniões de subdepartamento, como refere o docente P7: “Houve uma primeira reunião no início do ano em que reuniu todo o departamento. Mas, como somos muitos, a partir daí reunimos só por subdepartamento. Há uma reunião com os subcoordenadores em que no nosso departamento existe dois subcoordenadores de cada disciplina, com exceção da disciplina...”. A reunião dos coordenadores com os seus subcoordenadores também não é um procedimento generalizado em todos os departamentos curriculares (estas reuniões existem para 67% dos sujeitos entrevistados).

Para além das interações informais que se realizam predominantemente nas salas de professores, nos intervalos entre as aulas, existem contactos através de e-mail. Estes contactos são muito frequentes no agrupamento, destinando-se à circulação de informação vária, como ações de formação, legislação publicada, entre outras, convocatórias, ordens de serviço e partilha de planificações, critérios de avaliação e de recursos educativos. Desta forma constituiu-se uma rede profissional que integra, por um lado, o diretor, a liderança intermédia e os docentes e, por outro, cada coordenador, com o(s) subcoordenador(es) e os docentes do departamento curricular e cada subcoordenador com os docentes do subdepartamento. Por outro lado, existem ainda contactos entre os docentes, por subdepartamento⁹¹. O diretor estabelece contacto com todo o corpo docente, mas em relação à comunicação inversa o mais frequente é a comunicação dos coordenadores para o diretor. Por departamento curricular, o coordenador contacta com todos os docentes do departamento, mas os docentes contactam principalmente com o seu subcoordenador e com os colegas do seu subdepartamento. Sobre esta matéria, o sujeito CD2 afirma o seguinte: “Eu mantenho uma

⁹¹ Apêndices BQ e BR (p. 260, p. 261).

relação com todos. Quando envio informação é para todos, não envio para o subcoordenador e depois o subcoordenador para os outros [docentes]”. O sujeito P6 referiu ainda que “Há comunicação do coordenador com os docentes primeiro por e-mail, envio de informações, alertas, etc., do subcoordenador também, mas isso são aspetos mais formais. Depois existe muita comunicação entre nós... não são só as reuniões de nível que são ponto de encontro e de trabalho”. O sujeito P9 esclareceu que a “Rede de comunicação do coordenador para os professores, do subcoordenador para os professores... depende do conteúdo” da comunicação/informação.

3.3. Tipologia do trabalho docente

A maioria dos sujeitos (61,5%) afirmou que no agrupamento predomina o trabalho individual dos docentes⁹². É a opinião do diretor do agrupamento, de três coordenadores de departamento e de doze docentes⁹³. O coordenador CD5 afirmou que “predomina o trabalho individual, mas o trabalho de grupo está lá como suporte. Até as planificações semanais são feitas em grupo”. O sujeito P6 referiu que “... apesar das reuniões de nível e de trabalharmos muito em conjunto... Eu considero que mesmo assim continua o trabalho a ser muito individual” e o sujeito P21 que “O trabalho individual predomina no departamento e na escola”. O sujeito P20 caracterizou desta forma o trabalho docente: “O trabalho individual e de equipa andam equiparados. O que as pessoas não se apercebem, muitas vezes, é que nós estamos sempre a trabalhar, mesmo quando estamos em fim de semana, mesmo quando estamos no café... estamos sempre a organizar trabalho...”. O Predomínio do trabalho colaborativo foi a opinião de seis sujeitos: dois coordenadores e quatro docentes. Outros sujeitos (quatro) consideraram que existe um equilíbrio entre o trabalho colaborativo e o trabalho individual.

Neste agrupamento, no ensino secundário, há disciplinas lecionadas apenas por um docente, como referem os entrevistados P4 e P12: “Nós [subdepartamento] temos uma realidade diferente. Nós não temos disciplinas comuns... temos de preparar individualmente. Portanto a partilha existe quando é possível. Trabalhamos em projetos em comum...” (P4) e “Eu só tenho uma disciplina em comum com outra colega, mais nada” (P12).

Em suma, os dados da entrevista reforçaram as fragilidades do objeto em estudo nas áreas da gestão e liderança, cultura de escola, aprendizagem organizacional e monitorização e

⁹² Apêndice BM, Tabela 2.37.47 e Apêndice BO, Tabela 2.39.47 (p. 255, p. 258)

⁹³ Apêndice BH (pp. 246-248).

autoavaliação da escola. Reforçou-se a falta de espaços físicos e de equipamentos informáticos para o trabalho docente, bem como um processo de monitorização baseado nos resultados e a ausência da participação da comunidade educativa, nomeadamente dos docentes, na fase de conceção do projeto de autoavaliação da escola e na elaboração do plano de melhoria. Na entrevista surgem novos dados, como: a cultura de inclusão, elemento preponderante no agrupamento; as reuniões de nível, como fator facilitador do trabalho colaborativo; a gestão centralizadora e burocrática assente no poder de decisão da liderança de topo e em procedimentos repetitivos; a fragilidade da supervisão e acompanhamento dos docentes; o determinismo do trabalho individual; o predomínio dos subdepartamentos na organização pedagógico do agrupamento e a eficácia das reuniões de departamento e ou subdepartamento que se desenvolvem principalmente em torno das informações transmitidas em reunião do conselho pedagógico.

Observação

A nível da gestão e das lideranças, verificou-se uma forte articulação entre a liderança de topo e a liderança intermédia, não existindo evidências sobre a autonomia dos coordenadores de departamento curricular. Constatou-se que as decisões se encontram centradas na liderança de topo e que as decisões pedagógicas são tomadas ou pelo diretor ou pelo conselho pedagógico, normalmente sem a participação dos docentes⁹⁴.

As reuniões entre o coordenador e os subcoordenadores não se realizam em todos os departamentos curriculares e alguns coordenadores não acompanham os docentes. Contudo, os coordenadores ou subcoordenadores procedem, de forma regular, ao levantamento do cumprimento dos currículos e das planificações, por disciplina e docente,

A nível da cultura de escola, verificou-se a existência de uma cultura de partilha da informação relativa à situação escolar de alunos/turmas (assiduidade, competências, conhecimentos, resultados) entre o diretor de turma e um ou mais docentes da turma, bem como entre docentes com turmas em comum; estas trocas de informação são muito comuns no agrupamento. Quanto à partilha de materiais, como fichas de trabalho e testes, observou-se que é um procedimento mais restrito, realizado apenas por alguns docentes e grupos disciplinares. Não se verificaram nem a experimentação de novas práticas nem a reflexão

⁹⁴ O registo das observações em notas de campo e a categorização desses dados encontram-se nos Apêndices BS e BT (p. 262, p. 266).

conjunta da prática pedagógica. Um outro fenómeno observado prende-se com as reuniões de nível que têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Apesar de a observação ter sido realizada apenas numa escola do 1º ciclo, as situações objeto de observação podem ser generalizadas a todas as escolas deste ciclo de ensino, informação dada por alguns sujeitos informantes. Assim, os conselhos de docentes e o trabalho em equipa realizam-se nas salas de aula, após o horário letivo. Nas escolas do 1º ciclo existe um computador por sala de aula, mas há grandes problemas de funcionamento do sistema informático. Na escola dos 2º e 3º ciclos, as condições de trabalho dos diretores de turma e dos professores em geral são muito razoáveis: ampla sala de trabalho com doze computadores e uma impressora. Contudo, questiona-se a operacionalidade desta sala que se destina essencialmente a duas tarefas: trabalho docente a nível disciplinar e trabalho de direção de turma, incluindo o atendimento dos encarregados de educação. Os docentes têm ainda acesso a mais dois computadores e uma impressora, na sala de professores. Na escola do ensino secundário, as condições de trabalho não são as mais adequadas. A maioria dos coordenadores e subcoordenadores leciona na escola secundária, mas não têm sala própria. A sala dos diretores de turma é muito boa em termos de instalações, mas só tem disponíveis quatro computadores e uma impressora. Para o trabalho docente, numa primeira observação, constatou-se a existência de uma pequena sala com dois computadores e uma impressora. Contudo, em novembro do presente ano letivo foi criada uma sala de trabalho para docentes com dez computadores e uma impressora. Também não existe uma sala de informática para os alunos dos cursos científico-humanísticos.

Constatou-se ainda que a monitorização é efetuada apenas em torno dos resultados escolares, por período letivo. Os resultados de todas as disciplinas dos cursos gerais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário são transmitidos, através do e-mail institucional, a todos os docentes do agrupamento. Em reunião de departamento ou subdepartamento procedeu-se à análise e discussão dos resultados das disciplinas do departamento/subdepartamento. Os referidos resultados são devidamente enquadrados e fundamentados, processo que termina com o planeamento de estratégias conducentes à melhoria. Os docentes não participam nem na conceção do projeto de autoavaliação nem, posteriormente, na elaboração do plano de melhoria.

Análise Documental

Diplomas legislativos

A articulação entre o quadro teórico–conceitual e a ação da macropolítica, quanto ao enquadramento legislativo da escola como organização aprendente, é uma premissa que deve ser equacionada. A organização, a gestão e as dinâmicas escolares são determinadas, orientadas e condicionadas por diplomas legislativos; por isso, determinar se a lei, como fator externo, é um elemento facilitador ou inibidor do desenvolvimento da escola aprendente, pensa-se, é uma problemática pertinente.

A autonomia da escola é estabelecida pelos Decretos–Lei nº 137/2012, de 2 de julho e 139/2012, de 5 de julho (este último normativo estabelece apenas a autonomia pedagógica).

O Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho⁹⁵, apresenta dois tipos de autonomia: a autonomia construída pela escola, a partir de determinados princípios, e a autonomia contratualizada entre a escola e o Ministério da Educação e Ciência (MEC). No nº 1 do artigo 56º, relativamente ao desenvolvimento da autonomia, estabelece-se que “A autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas desenvolve-se e aprofunda-se com base na sua iniciativa e segundo um processo ao longo do qual lhe podem ser reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respetivo exercício”. Este diploma estabelece ainda os princípios orientadores da autonomia, administração e gestão das escolas, a saber: igualdade, participação, transparência e democraticidade. São ainda princípios gerais a responsabilidade e a prestação de contas ao Estado. Existe o reconhecimento da necessidade da transparência da gestão e administração da escola, com recurso adequado a meios de comunicação e informação, bem como da sua integração e interligação com a comunidade económica, social, cultural e científica. Aponta-se também para uma gestão participativa, com a intervenção dos professores, alunos, famílias, autarquias e comunidade no processo educativo. A escola deve organizar-se no sentido da promoção do sucesso e da prevenção do abandono escolar; do desenvolvimento da qualidade da educação, das aprendizagens e dos resultados escolares; da criação de condições para a igualdade de oportunidades para todos e da melhoria das condições de estudo e de trabalho, da realização e do desenvolvimento pessoal e profissional.

⁹⁵ Apêndice BV (p. 270).

A escola deve ainda gerir, de forma eficiente, os recursos disponíveis, com a primazia dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa. Valorizam-se os mecanismos autorreguladores e a cultura de autoavaliação da escola e a avaliação externa. Relativamente aos órgãos de administração e gestão escolar, há um reforço das competências do conselho geral e dos requisitos para o exercício dos cargos de diretor e de coordenador de departamento curricular. As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica devem assegurar o acompanhamento das atividades escolares; a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; a avaliação de desempenho do pessoal docente; a gestão e articulação curricular e ainda promover o trabalho colaborativo.

O Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho⁹⁶, aponta para o reforço dos princípios da melhoria continuada e da autonomia pedagógica e organizativa da escola. Existem referências à liberdade de escolha das ofertas formativas, ao aumento da autonomia na gestão do currículo, à adaptação do currículo às características dos alunos e à flexibilidade da unidade de tempo letivo (45 ou 50 minutos). Assim, a escola pode gerir as cargas letivas, a partir de um mínimo de tempos letivos semanais por disciplina, e reforçar a carga horária nas disciplinas fundamentais, situações a definir pela escola. Este diploma orienta ainda a escola para o desenvolvimento da formação pessoal e social dos alunos (educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa) e para a valorização da aprendizagem experimental e da língua e da cultura portuguesas. Valoriza-se também o profissionalismo e a liberdade dos docentes no desenvolvimento de metodologias baseadas nas experiências e práticas individuais e colaborativas e a articulação entre as formações de nível secundário com o ensino superior e o mundo do trabalho.

A Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto⁹⁷, define as regras e procedimentos quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o MEC, representado pelos seus serviços competentes e eventualmente outros parceiros. A autonomia desenvolve-se por iniciativa da escola e formaliza-se através da celebração de um contrato de autonomia que abrange os seguintes domínios: “... a organização e gestão da escola, o sucesso escolar dos alunos e o

⁹⁶ Apêndice BX (p. 281).

⁹⁷ Apêndice BZ (p. 284)

combate ao abandono escolar, a formação integral dos alunos, a integração social e comunitária, os cuidados de apoio e guarda, a formação vocacional e profissional, o desenvolvimento dos talentos, o empreendedorismo e a abertura à investigação, a inovação e a excelência” (artigo 4º, nº 2). Segundo a Portaria nº 44/2014, de 20 de fevereiro⁹⁸, as escolas com contrato de autonomia não podem atribuir a cada disciplina ou área disciplinar uma carga horária total inferior a 75% do tempo mínimo previsto na matriz curricular nacional e às disciplinas de Português e Matemática uma carga horária total inferior ao tempo mínimo previsto também na matriz curricular nacional. Por outro lado, as escolas não podem atribuir a qualquer disciplina prevista na matriz curricular nacional uma carga horária total inferior a 45 minutos semanais.

A Lei nº 51/2012, de 5 de setembro,⁹⁹ define os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Este diploma regulamenta a organização e participação dos alunos na vida da escola e a intervenção dos pais ou encarregados de educação na organização. Entre outras matérias, o diploma define a constituição da comunidade educativa, regulamenta a representação dos alunos e estabelece a participação dos pais ou encarregados de educação e dos alunos na vida da escola. A comunidade escolar é constituída por alunos, pais ou encarregados de educação, professores, pessoal não docente, autarquias locais e serviços da administração central e regional com intervenção na área da educação. Os pais ou encarregados de educação devem promover a articulação entre a educação na família e o ensino na escola; contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola; participar na vida da escola; cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica; colaborar no processo de ensino dos seus educandos e integrar ativamente a comunidade educativa. As escolas, no seu regulamento interno, devem estabelecer prémios de mérito destinados a distinguir alunos que revelam atitudes exemplares de superação das suas dificuldades; obtenham excelentes resultados escolares; produzam trabalhos académicos de excelência; realizem atividades curriculares ou de complemento curricular de relevância e desenvolvam ações de reconhecida importância social.

⁹⁸ Apêndice CB (p. 288).

⁹⁹ Apêndice CA (p. 286).

Considera-se que a maioria dos pressupostos apresentados na legislação constituem elementos facilitadores do desenvolvimento da escola como organização aprendente¹⁰⁰. Contudo há elementos que podem ser considerados obstáculos à escola aprendente, como: a reestruturação da rede escolar (formação dos agrupamentos de escolas, unidades orgânicas constituídas por várias escolas desde o pré-escolar ao ensino secundário); a avaliação de desempenho docente; a prestação de contas ao Estado (nomeadamente a avaliação externa da escola) e o próprio cargo de diretor, órgão unipessoal¹⁰¹. A agregação de escolas pode constituir um obstáculo ao desenvolvimento da escola aprendente, devido ao número e dispersão geográfica das escolas, algumas afastadas da escola sede. A prestação de contas ao Estado insere-se numa lógica contraditória ao processo de autonomia que se pretende cada vez maior e a avaliação de desempenho docente pode contribuir para aumentar o individualismo e afetar o ambiente escolar. O diretor é um órgão unipessoal¹⁰², situação que contraria a participação colaborativa e a democraticidade da gestão.

Documentos estruturantes

“O projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas...” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, artigo 9º, nº 1). O projeto educativo é “... o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Idem, alínea a)). Este documento deve ser objetivo, conciso e rigoroso; ter em vista a clarificação e a comunicação da missão e das metas da escola e apropriado individualmente e coletivamente. O regulamento interno define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços

¹⁰⁰ Apêndices CF, CG e CH (p. 314, p.317, p. 319).

¹⁰¹ Apêndice CI (p. 320).

¹⁰² “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” (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, artigo 18º).

administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Responder às necessidades formativas de todos os alunos, proporcionando-lhes estruturas de recuperação e de progressão e desenvolvimento e promover uma formação conducente aos melhores desempenhos é a visão estabelecida no projeto educativo do agrupamento de escolas em estudo¹⁰³. Na missão constam pressupostos como: proporcionar a igualdade de oportunidades, promover um espírito competitivo saudável e contribuir para a formação de futuros cidadãos responsáveis, interventivos, solidários e tolerantes, capazes de “aprender a aprender”, ao longo da vida. Os princípios e valores orientadores integram a responsabilidade, o rigor, a honestidade, o respeito, a equidade, a diferenciação positiva e a melhoria contínua. São apontadas como linhas orientadoras: possibilitar uma formação integral dos alunos; difundir e aprofundar práticas de avaliação, controlo e monitorização; exercer uma gestão rigorosa dos recursos humanos e materiais, com base em critérios de economia, eficácia e eficiência, observando-se o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa; desenvolver atividades que promovam a participação ativa dos alunos e que desenvolvam a consciência cívica assente no respeito, na responsabilidade e na convivência democrática. São ainda referidas como linhas orientadoras: promover a equidade social, criando condições para a igualdade de oportunidades; assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de desenvolvimento pessoal e profissional; responder às necessidades formativas dos alunos e orientar o agrupamento no reforço da qualidade do seu trabalho, capaz de se autoavaliar e autorregular. Este documento integra ainda as metas de desempenho e as prioridades organizadas em três grupos: educação para a vida, organização conducente ao sucesso e envolvimento e corresponsabilização. A maioria dos pressupostos do projeto educativo inserem-se no paradigma da escola aprendente.

No agrupamento de escolas em estudo, de acordo com o seu regulamento interno¹⁰⁴, funcionam seis departamentos curriculares, subdivididos em estruturas pedagógicas mais pequenas — os subdepartamentos ou grupos disciplinares. Os departamentos curriculares reúnem, no mínimo, uma vez por período e os subdepartamentos duas vezes. O coordenador de departamento curricular tem a competência de coordenar a implementação dos programas, das orientações curriculares e das planificações das atividades curriculares e de complemento

¹⁰³ Apêndice CC (p. 289).

¹⁰⁴ Apêndice CD (p. 292).

curricular e de promover a adequação do currículo nacional à situação concreta da escola. Compete ainda ao coordenador promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes e a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo. Os subcoordenadores têm essencialmente as competências de coordenar e apoiar os docentes do seu subdepartamento, colaborar com o coordenador e de providenciar a consecução dos objetivos do projeto educativo e a implementação do plano anual de atividades. Neste documento surgem pressupostos de escola aprendente como: a educação de qualidade, o reconhecimento do êxito dos alunos, a atribuição de prémios de mérito, a divulgação de boas práticas docentes e o trabalho colaborativo com a partilha da informação, dos recursos didáticos e dos métodos pedagógicos. São ainda pressupostos de escola aprendente a reflexão sobre todo o trabalho realizado (individual e coletivo), a partilha das responsabilidades na educação e formação dos alunos e a promoção da participação ativa dos pais ou encarregados de educação no desenvolvimento do currículo e das atividades escolares. Estão contempladas parcerias, protocolos e projetos de colaboração, tendo em vista os alunos com necessidades educativas especiais, e protocolos ou contratos com finalidades pedagógicas, pressupostos integrados também na conceção de escola aprendente.

Dado que um dos sujeitos entrevistados equacionou a dificuldade de se promover o trabalho colaborativo num contexto escolar marcado pela existência do “professor único”, achou-se necessário analisar os horários dos docentes do agrupamento. Constatou-se, assim, a existência de quinze disciplinas dos cursos científico-humanísticos lecionadas por um único docente do agrupamento¹⁰⁵. Existe o “professor único” na maioria dos grupos de recrutamento, a saber: 300 Português, 330 Inglês, 400 História, 410 Filosofia, 430 Economia e Contabilidade, 500 Matemática, 510 Física e Química, 550 Informática e 600 Artes Visuais. Considera-se que esta situação representa um grande obstáculo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo e, conseqüentemente da escola aprendente.

¹⁰⁵ Apêndice BU (p. 269).

3.3. TRIÂNGULAÇÃO DE DADOS

Importa agora proceder à articulação dos dados quantitativos e qualitativos obtidos no questionário, na entrevista, na análise dos documentos estruturantes e na observação, tendo como referência o modelo teórico–conceitual construído. Quanto aos resultados do questionário e da entrevista, no quadro–síntese¹⁰⁶, foram apenas consideradas as percentagens de concordância (dados quantitativos) e as percentagens das unidades + (dados qualitativos).

1. Cultura de escola

Existe uma cultura de escola que define e caracteriza o agrupamento, opinião partilhada por 52,4% dos sujeitos entrevistados. Esta cultura caracteriza-se pela coexistência das culturas de inclusão, inovação, melhoria continuada, trabalho colaborativo, partilha, monitorização e autoavaliação da escola e cultura integradora. A cultura inclusiva é a cultura preponderante no agrupamento, tendo sido reconhecida por todos os sujeitos entrevistados que refletiram sobre este assunto. No projeto educativo esta cultura é apresentada como uma prioridade e no regulamento interno estão previstas condições especiais, em termos de espaços, materiais e apoios pedagógicos, para os alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente. A cultura de inovação foi reconhecida por 80,5% dos sujeitos inquiridos e 62,5% dos sujeitos entrevistados, mas não é valorizada nos documentos estruturantes. A cultura de melhoria continuada, referenciada no projeto educativo, existe para 87,5% dos sujeitos inquiridos e as culturas de trabalho colaborativo e de partilha existem respetivamente para 88,8% dos sujeitos inquiridos e 71,4% dos entrevistados. Os professores recebem bem as novas ideias (opinião de 83,3% dos sujeitos inquiridos), mas não reagem nem aceitam bem a mudança (opinião de 100% e de 71,4% dos sujeitos entrevistados). A cultura integradora, definida por Torres e Palhares (2009), é determinada pelo elevado grau de partilha (os resultados relativos a este domínio variam entre 71,4% e 87,5%) e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização escolar (81,9% e 83,3%).

A cultura de monitorização, considerada também uma prioridade no projeto educativo, existe no agrupamento para 76,4% dos sujeitos inquiridos e para 50% dos sujeitos entrevistados. Finalmente, em relação à cultura de autoavaliação, todos os entrevistados que abordaram esta temática consideram que o projeto de autoavaliação não é apresentado à

¹⁰⁶ Apêndice CE (p. 297).

comunidade escolar, mas que o produto final é divulgado, posição manifestada por 83,4% dos inquiridos. Relativamente à elaboração do plano de melhoria existe grande discrepância entre a opinião dos inquiridos e a dos entrevistados. Assim, dos projetos de autoavaliação resultam sempre planos de melhoria para 79,1% dos sujeitos inquiridos, mas apenas para 18,8% dos entrevistados. Dado que na entrevista, sobre este assunto, houve várias opiniões e incoerências, pensa-se que, o plano de melhoria não é elaborado, discutido, apropriado e implementado, pelo menos, pelos docentes do agrupamento.

2. Gestão e liderança:

No plano de ação do projeto educativo, por prioridades, definem-se os objetivos operacionais, as estratégias, os indicadores e as metas. As estratégias, em número muito elevado, conferem alguma complexidade a este documento. Contrariamente, o diretor do agrupamento apresentou de forma clara e concisa as estratégias e as prioridades da sua gestão.

A visão e a missão são claras e acessíveis para a maioria dos docentes, opinião apresentada por 56,5% dos sujeitos entrevistados e os docentes ajudam a organização no cumprimento das metas de desempenho. De acordo com os sujeitos inquiridos, os docentes encontram-se mobilizados para a concretização da missão e da visão (84,8%) e é elevado o grau de identificação coletiva com os objetivos e com os valores que constam no projeto educativo (81,9% e 83,3%).

Quem resolve os problemas? Quem tem poder de decisão? Os problemas são resolvidos de forma partilhada? A resolução de problemas e a tomada de decisões depende da tipologia do problema (opinião de 100% dos sujeitos entrevistados). Por outro lado, a resolução de problemas segue uma hierarquia: há problemas resolvidos pelo diretor, outros pelo coordenador de departamento e outros ainda pelo diretor de turma (a hierarquização da resolução dos problemas foi apresentada por 69,6% dos sujeitos entrevistados). A resolução de problemas de natureza pedagógica realiza-se em equipa (opinião de 83,3% dos inquiridos) e os docentes participam nas decisões de natureza pedagógica (opinião de 77,8% dos inquiridos), mas não há partilha de decisões entre a liderança de topo, a liderança intermédia e os docentes, conforme referem todos os entrevistados que abordaram este assunto. A tendência, pelo contrário, é centrar a resolução de problemas/decisões na liderança de topo (posição unânime dos docentes entrevistados) e as grandes decisões pedagógicas são tomadas essencialmente pelo diretor e pelo conselho pedagógico.

Os resultados do questionário e da entrevista não permitem inferir sobre a participação dos membros da comunidade educativa nas decisões importantes da escola. No entanto, no regulamento interno, no cumprimento do Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, há a indicação da composição e das competências do conselho geral, órgão de gestão e administração escolar que integra, para além de representantes dos docentes, dos não docentes e dos alunos, representantes dos pais ou encarregados de educação e da autarquia e elementos da comunidade local. Neste documento consta ainda a forma de participação dos pais e encarregados de educação, através das Associações de Pais e Encarregados de Educação do agrupamento, e dos alunos na vida da escola. Por outro lado, no projeto educativo surge a necessidade do envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação da escola e da participação dos alunos na vida da escola.

A autonomia da liderança intermédia é valorizada no projeto educativo e enfatizada pelo diretor do agrupamento. Contudo, tanto o diretor como os coordenadores dos departamentos curriculares, de um modo geral, reconhecem que não foram atribuídas as condições facilitadoras para o desempenho do cargo/funções dos coordenadores de departamento. Apesar de existir uma forte articulação entre o diretor e os coordenadores de departamento, até ao final do ano letivo anterior não existiam reuniões periódicas entre estas lideranças, situação que foi alterada no início do presente ano letivo.

O acompanhamento dos docentes é uma matéria que não reuniu consenso, uma vez que os coordenadores e os docentes não apresentaram a mesma visão/opinião. Apenas 21,9% dos entrevistados (4 de 19 sujeitos) considerou que os professores são acompanhados pelo seu coordenador, valores que passam para 40% e 14,3% quando a referência é o grupo de coordenadores e o grupo de docentes (2 dos 5 coordenadores e 2 de 14 docentes). Quanto ao acompanhamento dos docentes pelo subcoordenador, 46,7% dos sujeitos (7 de 15 sujeitos) admitiu esta situação. Mas, existe supervisão por parte dos subcoordenadores para 100% dos coordenadores e apenas para 27,3% dos docentes (3 de 11 sujeitos). Parece claro que no agrupamento há uma forte fragilidade relativamente à supervisão pedagógica e acompanhamento dos docentes e algum afastamento entre a liderança intermédia e os docentes, situação que pode justificar o facto de apenas 25% e 13,9% dos sujeitos inquiridos recorrerem ao seu coordenador ou subcoordenador quando têm um problema de natureza pedagógica e 41,7% a um docente do seu departamento. Segundo 66,7% dos sujeitos entrevistados, o coordenador reúne com os subcoordenadores do departamento, o que

significa que nem todos os coordenadores têm este procedimento, situação confirmada na observação.

A circulação da informação realiza-se, de forma formal, nos conselhos de docentes e através de e-mails (mais frequente), existindo uma complexa rede de contactos. Mas essa circulação também existe em contactos informais (conversas nas salas de professores).

No funcionamento dos departamentos curriculares as regras encontram-se bem definida (segundo 78,9% dos entrevistados), mas algumas normas não são comuns a todas estas estruturas pedagógicas.

3. Aprendizagem organizacional

Os docentes do agrupamento gostam de trabalhar em grupo (76,3% dos inquiridos), elaboram as planificações e os materiais pedagógicos em conjunto (83,4% e 75%), aprendem com as experiências (84,7%), experimentam em equipa novas práticas (65,3%) e podem contar com os colegas quando precisam de ajuda e apoio (88,9%). Os professores partilham experiências (86,1%), práticas pedagógicas e materiais (84,6% e 87,5%). Na entrevista não surgiram referências às reflexões conjuntas sobre a prática letiva e a experimentação de métodos inovadores. Na observação também não se verificou esta prática. Porém compete ao coordenador do departamento curricular promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo (regulamento interno). Também está previsto no regulamento interno que os docentes devem refletir sobre o trabalho realizado de forma individual e coletiva. Para 85,7% dos sujeitos entrevistados não existe o reconhecimento das boas práticas docentes.

Predomina o trabalho individual, posição partilhada por 61,5% dos sujeitos entrevistados, mas 15,4% desses sujeitos afirmou que predomina o trabalho colaborativo. As condições de trabalho não são facilitadoras do trabalho colaborativo: falta a atribuição de salas e de computadores. Apenas 59,7% dos sujeitos inquiridos e 40% dos entrevistados consideraram que há espaços físicos para o trabalho e o desenvolvimento profissional dos docentes e 16,7% dos sujeitos entrevistados considerou que existem computadores suficientes para as tarefas docentes. Por outro lado, a existência do professor único também é um fator inibidor do trabalho colaborativo. Contrariamente, as reuniões de nível, com a atribuição de horário comum para os professores que lecionam a mesma disciplina, curso e ano (integram também os professores únicos) constituem um elemento extremamente importante no contexto dos

fatores facilitadores do trabalho colaborativo. Entre os coordenadores de departamento existe trabalho colaborativo e a partilha de informações e materiais.

O grau de satisfação dos docentes face ao seu trabalho varia, predominantemente entre o “Muito satisfeito” (40,3% dos sujeitos inquiridos) e o “Satisfeito” (38,9%). Para 79,1% dos sujeitos inquiridos os docentes encaram o seu trabalho com otimismo.

4. Educação de excelência

A escola aprendente cria ambientes educativos baseados em elevados padrões académicos e tendencialmente conducentes à excelência. O projeto educativo do agrupamento aponta para a melhoria do ensino, das aprendizagens e dos resultados, bem como para elevados padrões académicos. Segundo os sujeitos inquiridos e entrevistados há uma tendência para a inovação na sala de aula (opinião de 80,5% dos inquiridos e 62,5% dos entrevistados) e os recursos pedagógicos são suficientes (segundo 75% dos inquiridos e 64,3% dos entrevistados). Os êxitos dos alunos são reconhecidos para 95,5% dos entrevistados. A intervenção dos pais ou encarregados de educação como parceiros no processo de aprendizagem e como participantes no processo de aprendizagem dos seus educandos existe no agrupamento para 69,4% e 65,3% dos sujeitos inquiridos. Para além de todos estes fatores, a colaboração dos docentes no cumprimento das metas de desempenho (opinião de 84,7% dos sujeitos inquiridos), contribui também para a educação de excelência.

5. Avaliação estruturada

Os processos de monitorização e de avaliação interna do agrupamento ainda não foram apropriados por todos os docentes e não são consequentes. A monitorização é um processo que tem em conta apenas os resultados escolares, no final de cada período letivo, e a autoavaliação do agrupamento não mobiliza a comunidade educativa, tanto na fase de conceção e planeamento como na fase de execução. Em reunião de departamento ou subdepartamento, os resultados escolares de cada período letivo são contextualizados, analisados e fundamentados, seguindo-se o levantamento de estratégias conducentes à melhoria, por disciplina. O projeto de autoavaliação não é divulgado, e o produto final, embora divulgado, não é, de um modo geral, discutido. Não existe um plano de melhoria elaborado, apropriado e implementado pela comunidade educativa.

DISCUSSÃO

Nesta fase de reflexão crítica, teoricamente sustentada, importa retomar o problema/questão da investigação, “O agrupamento de escolas em estudo é uma organização aprendente?”, bem como os objetivos traçados. Avaliar o nível de organização aprendente do agrupamento em estudo foi o objetivo geral levantado, subdividido em três objetivos específicos: construção de um quadro teórico–conceitual de escola aprendente, a partir do qual se direcionou o estudo empírico para o conhecimento pluridimensional da cultura, dos processos organizacionais e das dinâmicas de funcionamento do objeto em estudo (agrupamento de escolas em Faro) para se inferir do seu nível de cultura aprendente. O modelo teórico–conceitual, construído a partir de pressupostos, concepções e modelos da organização aprendente, tendo em conta uma visão sistémica da escola, é constituído por quatro áreas: cultura de escola (preponderante e determinante na organização e integradora das restantes áreas), gestão e liderança (promotora do desenvolvimento da escola aprendente), aprendizagem organizacional (desenvolvimento profissional de todos os que trabalham na organização), educação de excelência (resultante da articulação das restantes áreas) e avaliação estruturada (diagnóstico, medição e autorregulação da escola).

A escola é uma organização complexa onde os professores têm distintas formações científicas e profissionais, estas últimas no âmbito da formação inicial e da formação contínua e, por isso, diferentes imagens de escola, de conceitos organizacionais e de interesses. São estes profissionais que, integrando um sistema determinado por diferentes subculturas, contribuem para a criação de uma cultura de escola que ao longo do tempo se consolida através da sua memória coletiva, passando, num processo recíproco, a determinar as suas ações. Nesta perspetiva, entendeu-se necessário conhecer o objeto de estudo, a partir do modelo de escola aprendente, de uma forma multidimensional e articulada, com recurso a abordagens diversificadas (quantitativa e qualitativa).

Corroboram-se os axiomas de Santos Guerra (1995), L. C. Lima (1996), Guerrero (2010) e Gonçalves (2010) relativos ao estudo da escola na escola e à opção metodológica diversificada, salientando-se o método qualitativo centrado na observação, na entrevista e na análise documental. Na realidade, o estudo da escola na escola, sendo o investigador também um ator da organização, permite observações continuadas e prolongadas, bem como uma interação mais natural e baseada na confiança com os sujeitos entrevistados.

Retomando a significância do conceito de cultura escolar de Torres e Palhares (2009), como um conjunto de crenças e de padrões de comportamento concretizados em ações, mas fortemente marcados por uma política educativa centralizadora e uniformizadora, a cultura de escola surge da capacidade de cada escola para introduzir o novo e para desenvolver valores, costumes e hábitos processuais que lhe conferem uma identidade. Estes procedimentos, registados nos documentos estruturantes passam a constituir a memória organizacional da escola. Desta forma, a cultura de escola surge de um processo de reconstrução discutida, decidida, apropriada e partilhada pela comunidade educativa. Nos documentos estruturantes do objeto em estudo, que reproduzem essencialmente o que se encontra legislado, pouco existe do elemento novo. Sobre este assunto, os resultados do estudo empírico corroboram a conceção de L.C. Lima (2008b) quanto ao determinismo da lei nas ações da escola, verificando-se também a “reprodução normativa”. Mas, Bolívar (2003) acrescenta um novo pressuposto: a memória organizacional encontra-se não só nos documentos estruturantes do agrupamento, como também na sua história e nos procedimentos estandardizados apropriados pelos membros da organização. No agrupamento, os hábitos processuais, a história e os procedimentos estandardizados, que refletem o novo e, essencialmente, os normativos, ainda não foram consolidados, apropriados e partilhados, dado que o objeto de estudo foi constituído em unidade orgânica recentemente. Daí alguns sujeitos terem afirmado que não existe uma cultura de escola, mas várias culturas, quando na realidade o agrupamento tem uma cultura própria que lhe confere identidade.

No agrupamento, a visão e a missão são claras para a maioria dos sujeitos informantes e os docentes estão mobilizados para a sua concretização e para o cumprimento das metas definidas no projeto educativo. Considera-se, contudo, que no projeto educativo, a finalidade, os objetivos operativos e as estratégias incluem uma multiplicidade de pressupostos e ações, que dificultam não só a sua compreensão como também a sua execução. O grau de identificação coletiva com os objetivos e os valores traçados no projeto educativo é elevado e a cultura de escola caracteriza-se pela coexistência de várias culturas, sendo preponderante a cultura inclusiva.

A mudança resulta da capacidade de inovar (Fullan, 2003) e, como referiu Messina (2001), é um fenómeno diretamente relacionado com a cultura de trabalho colaborativo. Assim, quando os professores desenvolvem um trabalho de forma isolada e com uma sobrecarga de tarefas dificilmente se verificam processos de mudança. Messina apresenta

ainda a divisão das inovações em impostas e voluntárias. Considerando estes pressupostos equacionou-se a mudança e a inovação no objeto em estudo. Verificou-se uma dicotomia entre inovação e mudança: existe, por um lado, uma tendência para a inovação, mas, por outro, os professores reagem mal à mudança, manifestando mesmo dificuldades em aceitá-la. Se se acrescentar às referidas premissas o determinismo do trabalho individual, concluiu-se que não existe apenas inércia face à mudança, isto é, as fragilidades dos fenómenos inovação e trabalho colaborativo têm dificultado também os processos internos de mudança. Mas numa organização escolar existem mudanças e algumas mesmo estruturais, o que significa que, predominantemente, as inovações são impostas pelo legislador e que se sobrepõem às voluntárias, comprovando-se, assim, a conceção de Messina. A cultura de melhoria continuada, princípio que consta no projeto educativo, surge como um fenómeno apropriado coletivamente, partilhado e reproduzido. Esta forte componente da cultura de escola resulta não só de um fenómeno interno, como também de um processo imposto externamente pelo legislador e pelo poder central na sequência da prestação de contas ao Estado, nomeadamente a avaliação externa dos alunos e da avaliação externa da escola.

Não existe consenso quanto à resolução de problemas/poder de decisão. Os problemas de natureza pedagógica são resolvidos/decididos pelos professores e em equipa. Constatou-se que os docentes têm alguma autonomia e poder de decisão no desenvolvimento curricular das disciplinas que lecionam. Porém, a liderança (de topo e intermédia) não partilha as decisões do agrupamento com os docentes, verificando-se uma tendência para centralizar a resolução de problemas/decisões no diretor. Esta última situação resulta da inexistência de uma cultura de colaboração, de uma gestão não participativa ou da falta de autonomia da liderança intermédia? Numa escola aprendente a comunidade educativa deve participar na vida da escola, bem como nas suas decisões importantes. No regulamento interno, para além da participação dos pais ou encarregados de educação e dos alunos no conselho geral, encontra-se previsto a participação das associações de pais e encarregados de educação e dos alunos na resolução de problemas e na vida da escola, bem como na elaboração e aplicação do projeto educativo e do plano anual de atividades. Neste estudo não foi possível determinar o grau de participação dos membros da comunidade educativa nas grandes decisões do agrupamento, como já foi referido. Constatou-se apenas que as decisões não são partilhadas com os docentes e que há uma tendência para centralizar o poder de decisão na liderança de topo. Mas, como referem Torres e Palhares (2009), o diretor, para além de se encontrar submetido a

um sistema de controlo, é pressionado para a obtenção de resultados, situação que tem fragilizado os processos de liderança nas escolas. O nosso sistema educativo é burocrático, centralizador e contraditório, com uma forte componente de prestação de contas das escolas ao Estado. Na realidade, pensa-se, há alguma incongruência entre as normas legislativas que apontam para uma autonomia relativa e uma gestão democrática e as obrigações permanentes da escola na prestação de contas ao Estado, não só de uma forma mais geral, integrada e distanciada no tempo, como as ações inspetivas e a avaliação externa da escola, como também de uma forma particular e regular, como as várias informações solicitadas pela tutela e que são dadas pela escola essencialmente através do preenchimento de plataformas. Apesar destes constrangimentos, os valores da democraticidade e da participação, bem como a gestão organizacional democrática, colaborativa e participativa, com a corresponsabilização na tomada de decisões, são postulados determinantes na escola aprendente e referenciados, nomeadamente por Alarcão (2001, 2003), Bolívar (2003), Torres e Palhares (2009 e Alarcão e Canha (2013), entre outros.

Os docentes aprendem com as experiências, trabalham em equipa e de forma colaborativa, elaboram as planificações e materiais pedagógicos em conjunto, partilham experiências, práticas e materiais, experimentam novas práticas em grupo e desenvolvem estratégias inovadoras na sala de aula. A maioria dos sujeitos informantes considerou ainda que os professores concentram os seus esforços na melhoria continuada das aprendizagens e dos resultados escolares, aceitam bem as ideias e opiniões dos alunos e trabalham com os encarregados de educação, como parceiros no processo de ensino e aprendizagem. Finalmente, os docentes do agrupamento gostam de trabalhar em grupo, recebem ajuda e apoio dos colegas, encaram o seu trabalho na escola com otimismo e a maioria encontra-se muito satisfeita ou satisfeita com o seu trabalho no agrupamento. A discordância é mais acentuada nos itens correspondentes a procedimentos como: experimentação em grupo de novas práticas e parcerias com os encarregados de educação.

É evidente que ainda não existe uma cultura de trabalho colaborativo generalizada, pois o trabalho individual é predominante no agrupamento. Todavia, pensa-se, no agrupamento, no âmbito da cultura profissional dos professores, coexistem o individualismo, a colaboração e a balcanização. Apesar da maioria dos sujeitos entrevistados ter afirmado que predomina o

trabalho individual, reconheceram a existência de trabalho colaborativo em alguns grupos disciplinares e nas reuniões de nível¹⁰⁷.

J. A. Lima (2002) no seu estudo empírico que envolveu duas escolas do ensino secundário concluiu, relativamente à cultura profissional dos professores que coexistem dois tipos de interação docente (conversas entre colegas e uma atividade de prática comum) e o isolamento da prática profissional e que os professores interagem mais quando o tema envolvia alunos e menos quando se tratava de uma dinâmica de ação conjunta. Os resultados deste estudo confirmam as inferências do autor: na sala de professores a interação é mais frequente quando o tema envolve alunos e menos quando abrange ações conjuntas. O autor concluiu ainda que as relações mais complexas se realizavam a nível do departamento curricular, pressuposto que se comprova também neste estudo, não a nível do departamento, mas do subdepartamento, estruturas pedagógicas idênticas, tendo em conta os diplomas legislativos que as enquadram¹⁰⁸.

Existem regras bem definidas para o funcionamento dos departamentos curriculares, bem como para o desempenho dos cargos de coordenador e subcoordenador de departamento curricular, constantes no regulamento interno, embora na prática não exista uma uniformidade de procedimentos, nomeadamente quanto à periodicidade das reuniões (reuniões do coordenador com os seus subcoordenadores, reuniões de departamento e reuniões de subdepartamento). Por outro lado, destacou-se o funcionamento da unidade mais pequena (subdepartamento), contrariando-se a grande finalidade da organização de grupos de recrutamento em departamentos curriculares: a articulação e gestão do currículo¹⁰⁹. A gestão das reuniões de alguns departamentos curriculares centra-se fundamentalmente nas informações e decisões apresentadas e aprovadas em conselho pedagógico. Questiona-se a eficácia destas reuniões que, segundo alguns sujeitos informantes, desenvolvem-se essencialmente a partir das informações transmitidas em reunião do conselho pedagógico.

O acompanhamento dos docentes por parte dos coordenadores e subcoordenadores é uma prioridade que consta no plano de ação do projeto educativo e encontra-se referenciado no

¹⁰⁷ Esta última situação também foi constatada na observação.

¹⁰⁸ Em 2002, nos departamentos curriculares encontravam-se representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, artigo 35º, nº 2). Atualmente, nos departamentos curriculares encontram-se representados os grupos de recrutamento e áreas disciplinares, de acordo com os cursos lecionados e o número de docentes (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, artigo 43º, nº 2). Os departamentos curriculares encontram-se ainda divididos em subdepartamentos ou grupos disciplinares.

¹⁰⁹ Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, artigo 43º, nº 2.

regulamento interno. Contudo, verificou-se que a função de supervisão e de acompanhamento e apoio dos docentes do subdepartamento e do departamento ainda não se encontra devidamente assumida, situação reconhecida pela maioria dos sujeitos informantes.

O órgão de gestão do agrupamento tem revelado preocupação com a atualização regular dos materiais e equipamentos, mas estes são insuficientes, de acordo com as necessidades dos departamentos, nomeadamente os equipamentos informáticos não só para o trabalho dos docentes como também para os trabalhos de projetos e trabalhos de pesquisa dos alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário. Contudo, para o ensino e aprendizagens, em contexto de sala de aula, os recursos pedagógicos foram considerados suficientes, porque existe internet foi a justificação apresentada por alguns sujeitos informantes.

Menos marcantes, como práticas no objeto em estudo, surgem os processos de monitorização e de avaliação interna da escola que representam uma fragilidade do agrupamento. A monitorização ainda não se realiza de uma forma estruturada e generalizada e abrange apenas os resultados, não integra os processos no contexto das aprendizagens. Os processos de avaliação interna não mobilizam a comunidade educativa nas suas fases de conceção, execução, divulgação e de elaboração do plano de melhoria. Neste sentido entende-se que no agrupamento as culturas de monitorização e de autoavaliação da escola ainda se encontram em formação.

No agrupamento em estudo, a definição clara das estratégias de gestão e das prioridades, as culturas de inclusão e de melhoria continuada, o reconhecimento da promoção de um ensino de qualidade para todos, numa lógica de igualdade de oportunidades, a cultura integradora e o reconhecimento dos êxitos dos alunos, são fatores facilitadores para o desenvolvimento da escola aprendente. Contudo são fatores inibidores do paradigma de escola aprendente: a restrita autonomia do agrupamento; a existência de uma gestão pouco participativa e colaborativa; a centralização do poder de decisão na liderança de topo organização e funcionamento dos departamentos curriculares. Constituem ainda fatores inibidores: a fraca autonomia pedagógica da liderança intermédia; a falta de acompanhamento e apoio dos docentes, no âmbito da supervisão pedagógica; a falta de condições, como espaços físicos e computadores, para o trabalho colaborativo da liderança intermédia e dos docentes; a inércia dos docentes face à mudança e as fragilidades dos processos de monitorização e de autoavaliação da escola. Mas uma escola aprendente pode não integrar todos os pressupostos e conceções que a definem. Bowen, Rose, e Ware (2006), consideram

que todas as organizações aprendentes são definidas essencialmente por uma cultura de aprendizagem caracterizada pela abertura à mudança, flexibilidade e trabalho colaborativo, elementos que ainda não foram consolidados no objeto em estudo.

Considera-se que o estudo empírico apresenta duas fragilidades: a primeira prende-se com o facto de se centrar exclusivamente na opinião dos docentes sobre a organização e funcionamento do agrupamento, quando existem outros profissionais como técnicos especializados, assistentes técnicos e assistentes operacionais; a segunda prende-se com a falta de dados relativos à liderança de topo cuja ação é determinante para o desenvolvimento da cultura aprendente. Contudo, foi necessário delimitar o estudo pela sua dimensão e complexidade.

Existe alguma correspondência entre os itens/domínios de maior valor percentual de discordância ou de risco deste estudo e dos estudos de Dinis et al. (2013) e de Martins (2014). Em relação ao estudo de Dinis et al. (2013), encontra-se correspondência nos itens/domínios relativos ao otimismo, ao individualismo docente, ao envolvimento/trabalho com os encarregados de educação como parceiros no processo de ensino e aprendizagem e à inovação¹¹⁰. Quanto ao estudo de Martins (2014), a relação de discordância mais elevada encontra-se nos itens otimismo, resolução de problemas pedagógicos em grupo e a disposição dos docentes (gosto) para o trabalho em equipa e inovação¹¹¹. O domínio/item “Otimismo” apresentou um dos valores mais elevados de risco/discordância nos três estudos, o que pode revelar o sentimento, a forma negativa com que os docentes projetam a sua profissão, fator inibidor do desenvolvimento da escola aprendente. No estudo de Martins a taxa de satisfação dos sujeitos inquiridos é de 99,7%, enquanto no presente estudo é de 84,8%. Nos dois estudos assinalaram “Muito satisfeito” 63,4% e 40,3% dos sujeitos e “Satisfeito” 34,6% e 38,9%¹¹². Concluiu-se que a visão e ação do líder e a aprendizagem organizacional, bem como contextos políticos facilitadores, são determinantes para o desenvolvimento da escola como organização aprendente. Atualmente, uma das críticas mais comuns ao nosso sistema de ensino relaciona-se com o elevado número de alunos por turma. Mas se esta é, por vezes, uma realidade, existe uma outra não menos importante e que tem tido pouca expressão: a do número elevado de níveis, turmas e alunos dos docentes que lecionam disciplinas com uma reduzida carga horária semanal. Como se solicita a estes docentes que reúnam frequentemente

¹¹⁰ Apêndice CJ (p. 321).

¹¹¹ Apêndice CL (p. 323).

¹¹² Apêndice CM (p. 325).

com os seus pares para o planeamento, a experimentação e a reflexão partilhada? E como atribuir espaços no horário semanal destes docentes para o trabalho colaborativo?

No atual quadro da política educativa, a escola só pode caminhar no sentido de uma organização aprendente se houver suporte legislativo facilitador, concluindo-se que os pressupostos dos diplomas analisados, em termos estruturais, enquadram-se no paradigma da escola aprendente. Os documentos estruturantes do agrupamento espelham as normas dos diplomas analisados, mas não são visíveis os pontos que determinam a autonomia do agrupamento e as ações conducentes à inovação e à mudança. Voltando ao problema de partida da investigação: O agrupamento de escolas em estudo é uma organização aprendente? Reconhece-se a existência de elementos organizacionais e de funcionamento que se integram na cultura aprendente e consequentemente no paradigma da escola aprendente. Mas, outros existem, como as fragilidades no âmbito do trabalho colaborativo, gestão do agrupamento, supervisão e acompanhamento dos docentes, falta de espaços físicos e de computadores, monitorização, avaliação interna e mesmo dos processos de inovação e mudança, que não se enquadram na escola aprendente. Neste sentido, não se pode afirmar que o objeto do estudo se encontra estruturado e organizado segundo o paradigma da escola aprendente.

Conclusão

Vivemos num mundo repleto de tensões, ameaças e desequilíbrios que exige das sociedades e do poder político, em geral, e da escola, em particular, respostas conducentes à coesão social, ao progresso cultural e económico e ao desenvolvimento de valores de interculturalidade e de coexistência pacífica. Neste contexto, a ação educativa apresenta-se como um fator primordial de mudança que deve integrar os novos conceitos como a educação ao longo da vida, aprender a aprender e os quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”¹¹³

A escola aprendente aparece como um dos conceitos emergentes mais fortes para a educação do século XXI (Carneiro, 2003), postulado que exige uma reestruturação da escola, com enfoque para o papel da liderança e dos professores. Assim, qualquer tentativa para reformar a escola que não integre a cultura dos professores está condenada ao fracasso (J. A. Lima: 2003). Para o perfil de escola como organização aprendente convergem concetualizações e pressupostos, alguns estabelecidos pelo legislador em normativos conducentes à eficiência e eficácia da gestão e do ensino, com a finalidade de proporcionar uma escola melhor para todos. Mas, as ações de inovação e mudança não se desenvolvem por imposições externas, não há uma lógica direta nem uma relação de causa-efeito entre o poder político e a mudança na escola, o que existem são mecanismos externos facilitadores ou inibidores das mudanças na ação. Por isso, cada escola deve desenvolver processos de reflexão e reestruturação. Mas para mudar é necessário problematizar, investigar e conhecer; é necessário desenvolver trabalhos de investigação-ação, isto é, estudos que se realizem sobre a organização e funcionamento da escola, a partir da escola e direcionados para a inovação.

Os professores reconhecem a necessidade de mudar e inovar a escola; do desenvolvimento da cultura de trabalho colaborativo e de partilha e do seu desenvolvimento profissional, assente em processos de investigação-reflexão-ação e experimentação-reflexão-ação. Mas, os professores também reconhecem que na escola os papéis da liderança de topo e intermédia têm de estar bem definidos e orientados para o planeamento estratégico

¹¹³ Delors et al. (2010).

no sentido da inovação, da melhoria e do desenvolvimento profissional de todos os que trabalham na organização. Porém, a escola aprendente não responde, por si, a todas os desafios de mudança, sendo necessário corrigir algumas áreas como o elevado número de níveis, turmas e alunos de alguns docentes, a extensão dos currículos e o pesado sistema de avaliação dos alunos.

No desenvolvimento do estudo surgiram novas problemáticas, sendo as mais pertinentes, pensa-se, o papel do líder no âmbito da escola aprendente e a sustentabilidade dos processos de inovação e de mudança e dos elevados padrões acadêmicos. Vários são os autores que enfatizam o papel preponderante do líder na organização, como agente de mudança e como promotor da eficácia, da eficiência e do trabalho organizativo. A estas competências acrescenta-se a gestão de projetos e de equipas de trabalho, essenciais na atual organização escolar. Neste sentido, a ação da liderança de topo em contextos aprendentes é uma problemática pertinente. A sustentação dos processos de inovação e mudança e dos elevados padrões acadêmicos é uma temática importante para futuros estudos. As escolas possuem capacidade para a inovação continuada? Como manter no tempo, tendo em conta as transformações internas e os condicionalismos externos, os elevados padrões acadêmicos? Aponta-se a escola aprendente como um modelo emergente no sistema de ensino, mas dada a natureza dos níveis e padrões organizacionais e acadêmicos, importa também conhecer os meios e ações conducentes à sua sustentabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*, 14-30. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALARCÃO, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. Acedido em maio 12, 2015, in www.adidatica.com.br/arquivos/ALARCAO.doc.
- ALARCÃO, I. (2013). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores*. Estratégias de supervisão, 11-39. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I., & CANHA, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M., & AZEVEDO, N. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In M. Alves & N. Azevedo (org.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, 1-29. Acedido em maio 30, 2015, in <http://hdl.handle.net/10362/5287>.
- AMANTE, M., & OCHÔA, P. Desenvolvimento de competências: parte do problema ou parte da solução? In Ata nº 8 do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Acedido em maio 12, 2015, in <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/619>.
- ARGYRIS, C. (1998). *On organizational learning*. Massachusetts: Blackwell Business.
- ARGYRIS, C., & SCHÖN, D. (1978). *Organizational learning: theory of action perspective*. MA: Addison-Wesley.
- AZEVEDO, N., & NASCIMENTO, A. (2010). Cultura partilhada numa organização aprendente. *Revista Interações*, 6 (14). Acedido em maio 7, 2015, in <http://revistas.rcaap.pt/%20interaccoes/article/view/413>.
- BARROS, D., & MIRANDA, L. & GOULÃO, M. & HENRIQUES, S. & MORAIS, C. (2011). Estilos de coaprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa. In Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais: coaprendizagem e desenvolvimento profissional. Acedido em maio 30, 2015, in <http://openscout.kmi.open.ac.uk/tool-library/>.
- BARROSO, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.), *O estudo da escola*, 167-189. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. In *A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 13-18. Educação. Temas e Problemas, *Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia*, 6 (12 e 13). Acedido em maio 14, 2016, in <http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa/RevistaEDUCACAO.pdf>.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

- BOLÍVAR, A. (2003). A escola como organização que aprende. In R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho*, (79–100). Porto: Porto Editora.
- BOWEN, G., & WARE, W., & ROSE, A. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. In *Journal Evaluation and Program. Planning*, vol. 29, 97 – 104. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149718905000959>.
- BOWEN, G., & WARE, W., & ROSE, R., & POWERS, J. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29 (4), 199-208. Doi: 10.1093/cs/29.4.199.
- Características das Escolas Eficazes. Wisconsin Department of Public Instruction. Bulletin No. 01001 (2000) [Trad. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, Universidade Lusíada]. Acedido em maio 27, 2016, in <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>
- CARNEIRO, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CASTAÑEDA, D., & RÍOS, M. (2007). From Individual Learning to Organizational Learning. *The Electronic Journal of Knowledge Management Volume 5 Issue 4*, (363 – 372). Acedido em maio 27, 2016, in www.ejkm.com.
- CASTRO, H., & ALVES, J. (2013). Avaliação de escolas: o gerencialismo da imagem ao serviço da legislação. In J. Azevedo (org), *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, XII (13), 49–82. Porto: Universidade Católica Editora.
- COELHO, A., & UNGLAUB, E. (2011). Gestão Escolar e inovação – Novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação. Acedido em maio 30, 2015, in [aforges.org/.../Coelho_Adriano%20et%20Unglaub%20\(UNASP-BR\).pdf](http://aforges.org/.../Coelho_Adriano%20et%20Unglaub%20(UNASP-BR).pdf).
- CROSSAN, M., & LANE, H., & WHITE, R. (1999). An organization learning framework: From intuition to institution in *Academy of Management Review*, 24 (3), 522–537. Acedido em junho 18, 2015, in <http://www.jstor.org/stable/259140>.
- CROSSAN, M., & APAYDIN, M. (2010). A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Management Studies* 47(6), 1154 - 1191. Doi: 10.1111 / j.1467-6486.2009.00880.
- DELORS, J. et al. (2010). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Publicado pelo setor da educação da representação da UNESCO no Brasil. Acedido em junho 18, 2016, in <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- DINIS, M. & MELÃO, N. & BOWEN, G. & WEBBER, K. (2013). As escolas portuguesas são organizações aprendentes? Um estudo empírico. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, XII (13), 7–26. Porto: Universidade Católica Editora.
- EASTERBY-SMITH, M. (1997). Disciplines of organizational learning: Contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), 1085-1113. Doi: 10.1023/A: 1016957817718.
- EASTERBY-SMITH, M., & LI, S. & BARTUNEK, J. (2009). Research Methods for Organizational Learning: The Transatlantic Gap. Acedido em junho 18, 2016, in <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350507609339682>.
- ESTÊVÃO, C. (2013). Políticas da educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. In *A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, Educação. Temas e Problemas, *Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia*, 6 (12 e 13), 77-88. Acedido em março 18, 2016, in http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa_RevistaEDUCACAO.pdf.

- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FERNANDES, A. (2007). *Tipologia da Aprendizagem Organizacional: Teorias e Estudos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERREIRA, F., & FLORES, M. (2012). Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma conceção democrática emancipatória. In M. Flores & F. Ferreira. *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- FIALHO, I. (2010). Práticas eficazes em escolas de excelência. Comunicação oral apresentada no IV Congresso Iberoamericano de Pedagogia, Sociedade Española de Pedagogía e Servicios Educativos Integrados – Estado de México, Toluca (México). Acedido em maio 9, 2015, in <http://hdl.handle.net/10174/8676>.
- FIALHO, I., & SARROEIRA, L. (2012). Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. In Educação. Temas e problemas, 1–20, *Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia*, 6 (12 e 13). Acedido em maio 29, 2015, in <http://hdl.handle.net/10174/8187>.
- FIOL, C., & LYLES, M. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803 – 813. Acedido em maio 29, 2015, in <http://links.jstor.org/sici?sici=0363-7425%28198510%2910%3A4%3C803%3AOL%3E2.0.CO%3B2-Y>.
- FORMOSINHO, J., & MACHADO, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do estado novo à democracia. In *A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, Educação. Temas e Problemas, *Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia*, 6 (12 e 13), 27-40. Acedido em março 18, 2016, in http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa_RevistaEDUCACAO.pdf.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed.
- GARVIN, D. (1993). Building a Learning Organization in *Harvard Business review*, July–August, 78–91. Acedido em maio 18, 2016, in <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>.
- GONÇALVES, T. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, 39-63. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo (Editoras). Acedido em maio 30, 2015, in https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf.
- GUERREO, A. (2010). Investigar en education: notas sobre el “giro paradigmático”. In *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*, 157-200. Óbidos: Mariana Gaio Alves e Nair Rios Azevedo (Editoras). Acedido em maio 30, 2015, in https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf.
- HARGREAVES, A. (2004). Ensino na sociedade de conhecimento: Educação na era da insegurança. Acedido em maio 30, 2016, in <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&q=a.+HARGREAVES&btnG=&lr=>.
- HIGGINS, M., & ISHIMARU, A., & HOLCOMBE, R., & FOWLER. (2012). A. Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Harvard Graduate School of Education*. Acedido em setembro 12, 2016, in <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-011-9167-9>.
- HOPKINS, D. (2009). Una escuela una gran escuela. Acedido em setembro 12, 2016, in https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgkhnld/Novo_Material/HOPKIN~1.PDF.

- JUSTINO, D., & BATISTA, S. (2013). In *A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, Educação. Temas e Problemas, Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia, 6 (12 e 13), 41-60. Acedido em março 18, 2016, in [http://www.ciep.uevora.pt/revista/ Completa /RevistaEDUCACAO.pdf](http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa/RevistaEDUCACAO.pdf).
- LALANDA, M., & ABRANTES, M. (2013). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, 43-59. Porto: Porto Editora.
- LEITHWOOD, K. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. In *Educational Leadership, Research*, 49 (5), 8-12. Acedido em maio 18, 2016, in [https://pdfs.semanticscholar.org/ eb21/55c88535a19d571bce39b5d570895602b17a.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/eb21/55c88535a19d571bce39b5d570895602b17a.pdf).
- LEITHWOOD, K., & JANTZI, D. (1999). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. ReportsResearch (143). *Journal of Educational Administration*. Acedido em maio 20, 2016, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432035.pdf>
- LEITHWOOD, K., & JANTZI, D., & STEINBACH R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. In *school organization*, 15 (3), 229–259. Acedido em maio 18, 2016, in <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260136950150303>
- LIMA, J. A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, L. C. (1996). Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In Barroso, j. (org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C. (1998). A Escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Acedido em maio 8, 2015, in <http://hdl.handle.net/1822/12031>.
- LIMA, L. C. (2008a). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88.
- LIMA, L. C. (2008b). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- MAROCO, J., & GARCIA – MARQUES, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (I), 65 – 90. Acedido em janeiro 8, 2017, in <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>.
- MARTINS, A. F. (2014). Perfil da escola profissional como uma organização aprendente. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa – Polo de Viseu. Acedido em maio 12, 2015, in [http://hdl.handle.net/ 10400.14/17507](http://hdl.handle.net/10400.14/17507).
- MESSINA, G. (2001). Mudança e Inovação educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225-233. Acedido em maio julho, 2016, in <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a10n114.pdf>.
- NÓVOA, A. (2009). *Os professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Acedido em maio 8, 2015, in [http://www.utfpr.edu.br/patobranco/ estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/ planejamento -2017 fevereiro/ProfessoresImagensdoFuturoPresente.pdf](http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/planejamento-2017fevereiro/ProfessoresImagensdoFuturoPresente.pdf)
- OLABUÉNAGA, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidade de Deusto.

- OSÓRIO, J. (2009). Learning organizations: as práticas de gestão de recursos humanos e o papel da cultura organizacional. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Acedido em maio 9, 2015, in <http://hdl.handle.net/1822/9976>.
- PACHECO, J., & PACHECO, M. F. (2004). A Escola da Ponte. Uma escola pública em debate. Acedido em março 18, 2017, in [escola_ponte_olhares_bak_pdf.dvi](#).
- PAIXÃO, M. (2004). A escola que aprende. Acedido em maio 12, 2015, in [http://www.esenviseu.net/ Principal/Jornal/Edicoes/1/1-3.pdf](http://www.esenviseu.net/Principal/Jornal/Edicoes/1/1-3.pdf).
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PESTANA, M., & GAGEIRO, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do APSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- RICHE, G., & ALTO, R. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “a quinta disciplina”. Acedido em maio 12, 2015, in [http://www.mettodo.com.br/pdf/Organizacoes% 20de%20 Aprendizagem.pdf](http://www.mettodo.com.br/pdf/Organizacoes%20de%20Aprendizagem.pdf).
- SANTOS GUERRA, M. (1995). Visión panorámica, en doce instantáneas, de la evolución cualitativa de centros escolares. In *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ministério de Cultura y Educación de la Nación. Madrid: Ediciones ALJIBE.
- SANTOS GUERRA, M. (2000). *La Escuela que Aprende*. Acedido em maio 12, 2015, in http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34333438/1_Santos_Guerra_la_escuela_que_aprende.pdf.
- SANTOS GUERRA, M. (2001). Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela. In *La Escuela que Aprende*, cap. IV, 3-14. Ediciones Morat, S. L.
- School Success Profile Learning Organizatio (SSP-LO). Jordan Institutes for Families. University of Carolina at Chapel Hill, School of Social Work. Acedido em maio 12, 2015, in https://www.researchgate.net/publication/233031658_The_School_Success_Profile_Online
- SENGE, P. (1992). *The fifth discipline: The art and Practice of the learning organization*. Great Britain: Century Business.
- SENGE, P. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- SENGE, P., & ROBERTS, C., & ROSS, R., & SMITH, B., & KLEINER, A. (2006). *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- SOUSA, M., & BAPTISTA, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- TAVARES, J. (2002). Uma Escola Reflexiva. Simpósio 2. In Marilda Martins (org.), Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Professores. Simpósiod, vol. 1, 37-42.
- TORRES, L. (2003). A escola como organização educativa. In Leonor Torres, Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa Escola Secundária, 14-64. Tese de doutoramento. Acedido em maio 16, 2015, in <http://hdl.handle.net/1822/5716>.
- TORRES, L., & PALHARES, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. In P. Abrantes et al. (Orgs.), *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Vol. I, Comunicações. Lisboa/ISCTE: Secção da Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 123-142.
- TORRES, L. (2013). Rumo à excelência escolar: imposição política, opção organizacional ou efeito cultural?. In *A Escola em Análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*. 13 - 18. Educação. Temas e Problemas,

- Revista do Centro de Investigação em Educação e Psicologia, 6 (12 e 13). Acedido em maio 14, 2015, in [http://www.ciep.uevora.pt/revista/ Completa /RevistaEDUCACAO.pdf](http://www.ciep.uevora.pt/revista/Completa/RevistaEDUCACAO.pdf).
- TSANG, E. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50 (1), 73 - 89.
- VESCIO, V., & ROSS, D., & ADAMS, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91. Doi:10.1016/j.tate.2007.01.004.
- WISEMAN, E. (2007). The Institutionalization of Organizational Learning; a neoinstitutional perspective in Proceedings of OLKC 2007 – “Learning Fusion”, 1112 – 1136. Acedido em setembro 27, 2016, in <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc2/papers/wiseman.pdf>.
- ZANGISKI, M., & LIMA, E., & COSTA, S. (2009). Aprendizagem organizacional de desenvolvimento de competências. Uma síntese a partir da gestão do conhecimento in *Produtos & Produção*. Vol. 10, 54 – 74. Acedido em julho 27, 2016, in <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/ProdutoProducao/article/view/7787/4706>.

Legislação

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho

Segunda alteração ao Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho

Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário

Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto

Define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento, e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.

Lei nº 51/2012, de 5 de setembro

Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

Portaria nº 44/2014 de 20 de fevereiro

Altera o artigo 4º da Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto.

