

## **Inovação e gestão da incerteza num agrupamento de escolas da região de Lisboa: estudo de um caso pela voz do seu diretor**

### **Innovation and uncertainty management in a school cluster of the Lisbon region: a case study through the voice of its director**

DOI:10.34117/bjdv8n8-117

Recebimento dos originais: 21/06/2022

Aceitação para publicação: 29/07/2022

#### **Ana Paula Martins Gonçalves**

Mestrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL)

Instituição: Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL)

Endereço: Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa

E-mail: eselx@eselx.ipl.pt

#### **Mariana Conceição Dias**

Doutoramento em Educação pelo Institute of Education da Universidade de Londres

Instituição: Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL)

Endereço: Campus de Benfica do IPL 1549-003 Lisboa

E-mail: eselx@eselx.ipl.pt

#### **RESUMO**

O sistema educativo português tem sido caracterizado por uma forte centralização, permitindo a continuidade de uma “gramática escolar” que persiste praticamente até à atualidade: agrupamento de alunos em turmas tendencialmente homogêneas, currículos uniformes; pedagogia fortemente transmissiva. Os sucessivos decretos relativos à “autonomia das escolas” e à afirmação de “lideranças fortes” não parecem ter alterado significativamente este cenário. Assim as reconfigurações organizacionais e pedagógicas ocorridas limitaram-se, em larga medida, à aplicação ou reinterpretção local de diretrizes políticas definidas com escassa participação e negociação. Apesar deste contexto algumas escolas e diretores conseguiram demarcar-se deste paradigma e iniciar processos muito relevantes de transformação organizacional e pedagógica que, nalgumas dimensões, anteciparam a própria definição de normativos legais. O nosso artigo visa, precisamente, descrever e analisar o processo de transformação de uma escola iniciado numa altura em que a autonomia da escola ainda se limitava a um conjunto restrito de experiências de contratualização com escasso desenvolvimento. A análise que nos propomos efetuar tem como base de investigação a história de vida de um diretor durante quinze anos (2003-2019), “desenhada” a partir de diferentes técnicas de pesquisa: entrevista não diretiva, análise documental do testemunho do diretor e dos relatórios de avaliação externa das escolas. Os resultados da investigação são bastante abrangentes pelo que neste artigo centraremos a nossa atenção nos seguintes aspetos: visão do diretor; natureza das principais medidas pedagógicas e organizacionais implementadas; participação dos alunos; aprendizagem e desenvolvimento organizacional.

**Palavras-chave:** organização, liderança, diretor, melhoria de escola.

## ABSTRACT

The Portuguese education system has been characterized by a strong centralization, allowing the continuity of a "school grammar" that persists almost until today: grouping students into homogeneous classes, uniform curricula, and a strongly transmissive pedagogy. The successive decrees on "school autonomy" and the affirmation of "strong leadership" do not seem to have significantly changed this scenario. Thus, the organizational and pedagogical reconfigurations that occurred were largely limited to the application or local reinterpretation of policy guidelines defined with little participation and negotiation. Despite this context, some schools and principals managed to break away from this paradigm and initiate very relevant processes of organizational and pedagogical transformation that, in some dimensions, anticipated the very definition of legal norms. Our article aims, precisely, to describe and analyze the transformation process of a school that started at a time when school autonomy was still limited to a limited set of experiences of contractualization with little development. The analysis we propose to carry out is based on the life story of a principal during fifteen years (2003-2019), "drawn" from different research techniques: non-directive interview, documentary analysis of the principal's testimony and the external evaluation reports of the schools. The research results are quite comprehensive, so in this article we will focus our attention on the following aspects: principal's vision; nature of the main pedagogical and organizational measures implemented; student participation; learning and organizational development.

**Keywords:** organization, leadership, principal, school improvement.

## 1 INTRODUÇÃO

O sistema educativo português conviveu durante décadas, mesmo após a transição democrática, com altíssimas taxas de reprovação e de abandono escolares. Foi, aliás, muito tempo considerado um "lugar de fronteira" na Europa (Martins, 2005) e só nas últimas duas décadas se verificou uma significativa convergência com os padrões educativos europeus (Dias, 2013, CNE, 2020). Apesar disso, o modelo organizacional do nosso sistema educativo manteve-se quase inalterado desde a publicação da Lei de Bases (1986), pautando-se por uma grande centralização política e administrativa e a autonomia das escolas foi durante décadas considerada uma "terra prometida" e uma "ficção necessária" (Barroso, 2004). Este quadro social e organizacional contrariava, claramente, as recomendações e estudos internacionais que consideravam que a administração das escolas no século XXI tinha de ir para além da gestão, promovendo uma "organização para a aprendizagem" e influenciando as motivações e capacidades dos professores, assim como o contexto e o ambiente escolar (Bolívar, 2012, 2021, Fullan, 2014, Leithwood, 2004). Essa mudança exigia novos padrões de liderança: uma liderança transformacional e, mais especificamente uma liderança para aprendizagem. (Bolívar, 2012; 2021, Fullan, 2014, Leithwood, 2004)

O que propomos apresentar neste artigo é o percurso de um diretor que desde o início das suas funções, apesar do contexto administrativo e organizacional que descrevemos, apostou deliberadamente num processo de melhoria da (sua) escola e persistiu nesse esforço até à sua reforma (2003-2019). Em termos metodológicos a investigação constitui uma história de vida e, como tal é bastante abrangente, o que nos obriga a privilegiar algumas dimensões do estudo que desenvolvemos: contexto da escola e visão do diretor; principais medidas pedagógicas e organizacionais implementadas; papel dos parceiros e atores educativos locais; aprendizagem e desenvolvimento organizacional.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O sistema educativo português conviveu quase até à atualidade com altíssimas taxas de reprovação e de abandono escolares. Este fenómeno fez com que a partir de finais dos anos 90s se tivesse multiplicado as queixas, de vários quadrantes, sobre a responsabilidade do nosso “atraso educativo” nos problemas de desenvolvimento económico. Apesar disso, o modelo organizacional do nosso sistema educativo e a autonomia das escolas mantiveram-se, como já referimos, apesar das mudanças formais, quase inalteradas durante décadas.

As responsabilidades pelo insucesso e abandono escolares eram geralmente atribuídas às famílias e comunidades o que não favorecia a procura de novos olhares sobre esta problemática. No entanto, a literatura científica sobre esta questão já tinha evidenciado desde meados dos anos 80 que as organizações escolares não eram alheias a este fenómeno. Alguns países inclusivamente proibiram a retenção ou remeteram-na para um estatuto marginal. No plano científico, por sua vez, existe uma extensa lista de publicações sobre a melhoria da escola e da qualidade da educação que concedem ao diretor um papel de relevo na criação de condições para o sucesso escolar. Assim, Bolívar afirma que “a liderança pode contribuir para a construção da capacidade da melhoria de escola” (Bolívar, 2012, p.89). A mesma conclusão foi retirada por Lima na extensa revisão da literatura que efetuou e que abrangeu diversos países e num período temporal bastante alargado (Lima, 2008). Bolívar (2012) defende mesmo que não existe nenhum projeto de dinamização ou de melhoria de escola, que não tenha por trás um diretor, ainda que este não seja o único protagonista. De fato, as conceções atuais de liderança não defendem uma liderança formal, circunscrita ao vértice da pirâmide, mas sim, uma liderança que seja distribuída por todos os atores educativos.

Para se alcançar os objetivos, a responsabilidade deixa de ser apenas do diretor e passa a ser partilhada com os outros membros da escola. (...) A liderança reside na escola e não na personalidade do diretor que tem de construir a sua própria capacidade de liderança (Bolívar, 2012, pp.63-65).

A liderança requer a cooperação e coesão entre os professores e o desenvolvimento de perspetivas coletivas sobre o que se pretende conseguir. Esta interação entre todos os intervenientes na comunidade escolar tem diversas vantagens: desenvolve uma forte coesão e um espírito de missão; cria relações de respeito e confiança na construção de um verdadeiro espírito de aprendizagem; facilita o intercâmbio de ideias, responsabilizando cada um individualmente em direção a um objetivo comum (Bolívar, 2012, pp.73-76). Constitui, na prática, um intercâmbio de valores, levando a um maior enriquecimento da própria instituição em direção a uma organização aprendente.

Em Portugal as questões da melhoria da escola e o papel desempenhado pela direção neste processo, continuam a não ser um objeto de investigação muito trabalhado, embora a legislação tenha vindo a conceder maior relevo a esta questão, em especial, desde 2008. Com efeito, vigorou muito tempo neste país um conceito “de Estado-educador a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo pertencia à administração central e que englobava a definição do currículo académico e do próprio processo de ensino” (Formosinho & Machado, 2000, p.27). A revolução de Abril de 1974 interrompeu esse processo durante um período bastante curto (1974-1976), assistindo-se “nas escolas a uma “tomada do poder” pelas assembleias de estudantes e professores, associada ao “saneamento” de reitores, diretores e professores acusados de (maior) conivência com o regime de Salazar-Caetano (Lima, 1992, p.32 citado por Formosinho & Machado, 2000, p.28). Mas cedo o estado central retoma o controle da situação publicando diversos decretos-lei que, embora formalmente valorizassem a participação dos atores e a autonomia da escola, não eram regulamentados de forma a permitir a concretização efetiva desses valores (1976, 1998).

No final da primeira década do século XX o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio é revogado sendo substituído pelo Decreto-Lei nº75/2008. Com este decreto-lei renova-se a promessa da concessão de autonomia das escolas que, no entanto, demorará anos a concretizar-se, tendo mesmo sido precedida pela criação de um sistema bastante desenvolvido de avaliação externa das escolas. No preâmbulo desta lei é defendida a intenção de levar a comunidade educativa a participar ativamente no processo educativo, sendo a sua representação efetiva nos órgãos da escola. Mas, paradoxalmente, no mesmo

documento defende-se a necessidade de uma direção unipessoal como única forma de garantir uma gestão eficaz e a qualidade da educação. Além disso, posteriormente, o Decreto-Lei nº137/2012 de 2 de julho reafirma a ideia de que “a administração e a gestão das escolas” são “instrumentos fundamentais para atingir as metas a prosseguir pelo Governo para o aperfeiçoamento do sistema educativo.” Não surpreende que a maioria dos estudos efetuados em Portugal sobre a direção das escolas apresentem o diretor como uma figura intermédia entre a administração central e a comunidade educativa local, que muitas vezes age localmente no sentido de implementar as diretrizes centrais (Lima, 2008, Torres, 2011, Dias, 2014). Nestas circunstâncias está-se, claramente, longe de uma efetivação das novas perspetivas sobre “liderança para a aprendizagem”, “liderança distribuída”, aprendizagem colaborativa e mesmo da autonomia da escola. No entanto, todos estes aspetos são particularmente relevantes na história de vida do diretor, sobre a qual incide o nosso estudo. De fato, a investigação desenvolvida mostra, como veremos posteriormente que é possível à direção das escolas fazer a diferença mesmo em países muito centralizados e em contextos sociais e educativos pautados por grandes desafios. Antes de apresentar esse processo de mudança procederemos a uma breve caracterização metodológica do mesmo.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Esta investigação insere-se na problemática da liderança orientada para a melhoria da escola, como já referimos, e pretende descrever e analisar como é que o diretor de um agrupamento conduz uma escola com historial problemático de insucesso escolar, situada num contexto educativo muito competitivo, ao sucesso escolar. Abrange uma história de vida de quinze anos o que implica, também, compreender como esse diretor se foi apropriando de um sistema educativo bastante centralizado, sem perder a visão de escola e a estratégia de mudança que pretendia implementar desde a sua candidatura em 2003.

A escolha desta estratégia de pesquisa deriva dela constituir uma forma extremamente eficaz de penetração nas dimensões de um dado meio social e cultural (Lechner, 2009), na medida em que nos permite repor o indivíduo “no seu vivido eventual, iluminando a parte humana e singular da globalidade social” (Poirier *et al*, 1995, p.150). Além disso, embora existissem alguns estudos de caso sobre o quotidiano do diretor em Portugal (Castanheira, 2010, Ferreira e & Lima, 2012) eram relativos a um período temporal restrito e a literatura da especialidade indica-nos que os processos de mudança e inovação organizacional são longos e abrangem diferentes fases de

implementação (Bolívar, 2003, 2012). Nesse sentido, procurámos uma abordagem diferente, que nos permitisse acompanhar o percurso de um diretor durante vários anos, neste caso desde a sua eleição até à reforma.

Começamos o nosso trabalho elaborando um guião de entrevista semidiretiva, mas que permitia ao entrevistado discorrer livremente sobre as mesmas e introduzir novos tópicos. No decurso da entrevista, que nos facultou um material empírico bastante rico, o entrevistado informou-nos que tinha elaborado um testemunho biográfico sobre o seu percurso profissional como diretor do agrupamento desde a tomada de posse em 2003 até 2019, ano em que se reformou. E com grande gentileza e generosidade facultou-nos esse documento para utilização na nossa pesquisa o que a enriqueceu consideravelmente.

Assim, os resultados empíricos que vamos apresentar referem-se simultaneamente à entrevista realizada e ao depoimento autobiográfico que o diretor que está no centro desta investigação escreveu na fase final da sua carreira e que abrange os quinze anos em que exerceu funções de direção. Esses documentos foram objeto de uma análise de conteúdo de matriz qualitativa de molde a reforçar o rigor da nossa reflexão. De facto, como foi referido por Bardin (1991) a análise de conteúdo contempla dois objetivos principais, a procura do rigor e a compreensão para além das aparências. Não procedemos a uma quantificação dos dados recolhidos, prática habitual em muitas análises de conteúdo porque não considerámos esse processo muito congruente com a natureza do estudo, a estratégia de investigação e a diversidade das fontes utilizadas. Isso não implica que não tivéssemos a preocupação de validar o nosso estudo e de fundamentar as descrições apresentadas. Assim, procedemos à elaboração de quadros tipológicos, de acordo com os principais temas emergentes do estudo, onde transcrevemos os elementos essenciais relativos aos principais temas emergentes do estudo: razões da candidatura à direção; visão da escola e conceção de liderança ; participação dos atores locais; aprendizagem pessoal e organizacional. Esses quadros foram apresentados nos anexos da dissertação em que este artigo tem origem e mobilizados, de forma pontual, no corpo da mesma dada a grande extensão do material empírico recolhido e trabalhado. Neste artigo não podemos igualmente reproduzir os referidos quadros, a dimensão de um artigo é ainda inferior à da dissertação pelo que recorreremos essencialmente a citações da entrevista e do depoimento diretor.

Antes de proceder à apresentação da referida análise iremos descrever, sumariamente, a organização educativa a que este estudo respeita, o contexto de inserção

da mesma e algumas das características profissionais do diretor que constitui o centro e a razão de ser desta história de vida.

#### **4 CARACTERÍSTICAS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ATLÂNTICO (AEA) E DO SEU DIRETOR (DIRETOR A)**

A Escola Secundária do Atlântico foi inaugurada em 1986 e insere-se num concelho que durante décadas foi associado a situações sociais privilegiadas. Isto deve-se à sua localização junto ao mar, sendo uma zona turística muito procurada e onde se fixou parte importante das camadas sociais de estatuto socioeconómico elevado da zona de Lisboa. Esta situação persiste, em parte, até hoje, originando um universo escolar bastante peculiar:

O Concelho de (...) é mesmo um caso completamente diverso da maioria das autarquias do País, cerca de 50% da população em idade escolar encontra-se no ensino privado. É mesmo aqui que se encontram as instituições privadas mais caras do País, e das escolas Públicas algumas com o maior índice nacional de alunos subsidiados (testemunho diretor A).

Estas fortes assimetrias potenciavam a existência de dinâmicas locais caracterizadas pela competição e pela “escolha parental”, formal e informal, de que a escola do AEA, se foi tornando um dos pontos mais frágeis por diversas razões:

- a) Elevada taxa de retenções e lugar no ranking das escolas

Na altura em que o diretor se candidatou (2003) o AEA encontrava-se nos últimos lugares dos rankings da escola em Portugal e as taxas de retenção afastavam os potenciais candidatos:

(...) uma retenção de 60%, afastavam os alunos e já ninguém lá queria estudar.(testemunho diretor A).

[a escola apenas recebia] todos os miúdos que as outras escolas não queriam, que eram de dois bairros de realojamento, e que eram considerados como dois supermercados da droga, (entrevista diretor A).

- b) Deterioração e estigmatização da imagem da escola

Numa área com uma oferta educativa bastante grande, quer de escolas públicas quer privadas, os fracos resultados escolares e a frequência de incidentes disciplinares contribuía para uma clara deterioração da imagem da escola.

Era então uma escola muito, muito complicada quer do ponto de vista disciplinar, que do ponto de vista económico (entrevista diretor A).

Questões sempre referidas passavam pelo “ambiente”, instável e muito conflituoso; pela “insegurança” face aos constantes e perturbantes episódios de indisciplina (testemunho diretor A).

Este sentimento, esta perceção da Escola, alargou-se às comunidades envolventes e aos organismos com que existiam contactos, e conseqüentemente a procura diminuiu acentuadamente (testemunho diretor A).

c) Quebra da procura e perda crescente de professores

A deterioração da imagem da escola não era apenas visível nos discursos públicos locais, tinha sérias conseqüências na diminuição do corpo discente e docente:

A realidade de cerca de três centenas de alunos, quando o universo tinha já atingido os quase quatro mil, na abertura da Escola( testemunho diretor A).

A escola em 2003 era uma escola que tinha uma fama muito má e, portanto, estava com muito poucos alunos, **já só havia professores do quadro, não havia professores contratados, havia muitos horários zero.** (testemunho diretor A, sublinhados das autoras).

Num contexto organizacional e educativo muito desfavorável e com o próprio emprego em risco cresceu no corpo docente a pressão para a mudança:

Tínhamos que fazer qualquer coisa e qualquer coisa que fizéssemos seria bom porque no estado em que estava era muito complicado (entrevista diretor A).

A constatação de que o número de alunos diminuía anualmente, de forma, cada vez mais acentuada, e como conseqüência a inexistência de tarefas para todos os docentes do quadro, despertámos da dormência em que vivíamos (testemunho diretor A).

Essa mudança foi largamente protagonizada pelo diretor A, na altura professor de educação física no AEA. Numa referência muito breve iremos apresentar o diretor A, visto que a descrição da sua acção constitui o fulcro deste artigo. O diretor A é licenciado em Educação Física e Desporto e tem uma Pós-Graduação em Administração Educacional. No seu currículo constam ainda os papéis de formador do Comité Olímpico e de consultor de Educação junto de várias autarquias e escolas. Ao longo da sua carreira, de cerca de 50 anos, lecionou em várias escolas e exerceu vários cargos diretivos. No AEA notabilizou-se ao implementar um projeto inovador e disruptivo, apostando na relação humana, na paciência e na negociação. Irreverente, resiliente, sonhador, utópico, são alguns dos adjetivos que podem qualificar este professor de Educação Física que

ousou pensar uma escola diferente com o foco no sucesso educativo dos alunos, não se limitando à componente curricular e às práticas educativas. Ficou conhecido nos meios como “o Diretor da escola onde não se chumba”, mas mais do que isso foi um líder/ator social que marcou a diferença e que antecipou muitas das atuais orientações políticas educativas. A mediação da sua ação deu visibilidade à escola onde era diretor e contribuiu para mostrar o que estava errado no sistema de ensino e, de uma forma especial, o que podia ser e devia ser mudado, mesmo em temas que eram considerados quase tabu. Partilhou a sua experiência em eventos académicos e pedagógicos de diferente natureza: comunicações em conferências académicas e profissionais, media, rede local de diretores, orador convidado em autarquias, escolas e associações.

## **5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1 TRANSFORMANDO A NECESSIDADE EM ARTE: RAZÕES DE UMA CANDIDATURA À DIREÇÃO**

Os estudos sobre as escolas eficazes têm concedido tradicionalmente, pouca atenção às escolas em dificuldades, embora a partir dos finais do séc. XX se tenha verificado alguma preocupação nesse sentido designadamente tentando distinguir entre as que se encontravam “encravadas” ou “imobilizadas” das que se encontravam em “movimento” (Lima, 2008, p.103) sugere que em caso de escolas “fracassadas” ou “paradas” é preciso um forte nível de apoio externo para que essa situação possa ser invertida. Não foi o caso na situação em análise, dado que a informação recolhida indica que neste processo a dinâmica de mudança aconteceu sem qualquer apoio externo tendo sido, no plano interno, particularmente importantes os seguintes fatores: consciencialização da perda de prestígio da instituição, quer internamente quer na comunidade; risco de sobrevivência institucional e situação desconfortável em termos de emprego. A convergência destes fatores impulsionou a constituição de uma equipa diretiva que, além de desejar a mudança era particularmente sensível à inevitabilidade da mesma.

A clara noção de era preciso “fazer alguma coisa” que significou, em primeiro lugar, que o Prof. A se reuniu com outros docentes, que faziam parte, na altura, do Conselho Executivo e em conjunto decidiram fazer uma equipa e avançaram para uma nova direção. Tinham em comum a “disposição para correr alguns riscos, a ambição em conseguir alterar paradigmas, a determinação necessária para não desistir” [e o sentimento de que teriam que se unir em torno de] “um novo percurso, percurso esse que

fizesse a diferença e se assumisse como um catalisador de novos anseios e desejos, mas que ao mesmo tempo se revelasse como uma Escola de “Sucesso” (testemunho diretor A).

Estes foram os princípios que mobilizaram a primeira equipa que apoiou este projeto, equipa que se manteve praticamente até ao fim do projeto, exceto as pessoas que foram saindo porque se aposentaram. Aparentemente a decisão era puramente pragmática, mas encontraremos elementos distintivos nesta situação, a começar pelo único requisito negociado pelo professor A quando se candidatou: na altura, a questão mais complicada é que quando me candidatasse teria de ser para 10, 15 anos, não era para fazer um mandato porque num mandato não se faz nada. E esse foi o único requisito. As pessoas que aceitaram, aceitaram perfeitamente isso, um projeto a longo prazo, não um projeto a curto prazo (entrevista diretor A).

Esta forma de olhar o futuro era pouco usual na altura, em que a gestão estratégica e de médio/longo prazo se encontrava numa forma muitíssimo incipiente, como se pode constatar pela escassez de projetos educativos existentes nessa altura (Afonso & Viseu 2001, p. 72) e pelo caráter legitimador dos mesmos (Costa, 1997).

## 5.2 VISÃO DA ESCOLA: UTOPIA, PRAGMATISMO E CONCENTRAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O diretor defende uma direção humanista, assente em três princípios orientadores, que o diretor designava por “pilares”, que deveriam orientar todas as ações: relação humana, negociação e paciência. Primeiro, as pessoas tinham de ser empáticas, tinha de haver um bom relacionamento entre todos, sendo afáveis, preocupadas, respeitadoras e afetivas, permitindo a criação de laços. Segundo, tudo tinha de ser negociado, fossem questões administrativas ou pessoais procurando sempre encontrar soluções, por exemplo, na escola:

Havia muito que negociar com os problemas disciplinares que nós tínhamos era muito complicado avançar através de outra maneira que não fosse a negociação. Punir e simplesmente castigar não valia a pena (entrevista diretor A).

O terceiro pilar:

Que orienta o desenvolvimento de todo o projeto, e talvez o mais decisivo, é mesmo a “paciência”: Saber agir com paciência significa não agir com pressa, ser atento e cuidadoso com o que se está a fazer; saber ouvir, ver, sentir e falar com parcimônia (testemunho diretor A).

O caráter humanista da liderança - que emana dos pilares referidos e que será sistematicamente reiterado na entrevista e no depoimento - estava longe de estar associado, como se poderia pressupor, a um programa “moderado” ou “pacífico” de “mudança”. Pelo contrário, este era assumidamente “utópico” e “disruptivo”:

Claro que sempre imaginávamos o melhor, construimos nas nossas mentes realidades ideais, que muitos apelidaram de ambições desmedidas e utópicas (testemunho diretor A).

A “utopia” estava, contudo, alicerçada num considerável grau de pragmatismo de que destacaremos os seguintes aspectos:

- 1) A forma de identificar os problemas assente num diagnóstico bastante abrangente e numa clara definição quer de prioridades quer dos parceiros a envolver
- 2) Na legitimação das decisões nos órgãos próprios, não facultando margem para o desrespeito das mesmas
- 3) Na capacidade de se apropriar da legislação em vigor e aproveitar as suas diretrizes e espaços de autonomia
- 4) Na compreensão de que os processos de mudança são lentos e requerem grande atenção à comunicação organizacional

A indisciplina, a falta de autonomia, e de empenho por parte dos alunos eram as maiores preocupações iniciais no quotidiano escolar do AEA. Era, portanto, prioritário encontrar rapidamente soluções para resolver estes problemas.

Para resolver os problemas de falta de autonomia e de empenho por parte dos alunos:

Começámos com algumas medidas. Primeiro ouvir os alunos (entrevista diretor A).

Começaram-se a realizar assembleias semanais com os alunos, onde eram debatidos os problemas e a forma como se poderia resolver. Muitas das soluções foram apresentadas pelos alunos, por exemplo, o acabar com os toques da campainha para a entrada e saída das aulas, porque havia muitos atrasos. Essa foi uma das medidas que partiu dos alunos (entrevista diretor A).

Esta medida, assim como outras que partiram dos alunos davam-lhes autonomia e responsabilizava-os pelas decisões que tomavam. De acordo com o que se tem verificado na investigação sobre a eficácia da escola, os alunos quando têm responsabilidades no campo da sua aprendizagem, são mais empenhados (Lima, 2008).

### 5.3 PRINCIPAIS EIXOS E ESTRATÉGIAS DE MUDANÇA

No período em análise foram desenvolvidas diversas iniciativas, algumas rodeadas de fortes controvérsias dentro e fora da escola:

Entendendo que as mudanças devem ser disruptivas, é necessário inspirar todos, eventualmente realinhando valores e normas de funcionamento, procurando em todos uma identificação, provocando significado e entendimento, atuando sempre como modelo, compartilhando riscos, sempre de forma consistente com ética e princípios, estimulando o orgulho conquistando respeito e confiança (testemunho diretor A).

Ao longo dos 15 anos foram cerca de catorze ou quinze medidas disruptivas. Estavam mais ou menos pensadas e foram progressivamente implementadas, tornando a escola um bocadinho diferente do que era. Aliás transformando a escola naquilo que nós entendemos que deve ser (entrevista diretor A).

Muitas das mudanças implementadas, relativas à participação dos alunos ou a outras dimensões, eram abertamente disruptivas e distintas das práticas dominantes noutros estabelecimentos de ensino: acabar com a retenção, proibição dos trabalhos de casa, utilização dos telemóveis na sala de aula, desvalorização dos testes e dos exames. Mas havia o cuidado de que nenhuma medida fosse implementada antes de ser aprovada nos órgãos próprios e, em regra, após consulta e debate nos órgãos de gestão intermédia:

Após alargada discussão na escola, envolvendo todos os docentes dos vários grupos disciplinares, foi decidido por unanimidade, em Conselho Pedagógico (...) que a retenção de um aluno apenas poderia ser definida caso existisse a unanimidade do respetivo Conselho, sendo necessária a elaboração de um plano alternativo, para o ano seguinte, cujo objetivo seria a recuperação das aprendizagens realizadas (testemunho diretor A).

(...) as preocupações essenciais não são o resultado dos “exames”, os “números” são consequência do que foram as aprendizagens, e se estas forem adequadas eles serão sempre reflexo do que somos (testemunho diretor A).

Trabalhamos muito essas competências, ditas as *soft skills*, mas sem esquecer os conteúdos. Mas preparar para o exame 15 dias antes, quem quiser ir treinar para o exame vai. Trabalha-se bem para o exame nos últimos 15 dias (entrevista diretor A).

Estas medidas foram fortemente mediatizadas, dentro e fora da instituição que frequentemente era referida como a escola em que não se “chumba”. Esse “facilitismo” aparente escondia um projeto educativo bastante exigente para altura (2003-2019): prioridade à aquisição de aprendizagens e competências essenciais; aposta na

transversalidade educativa e na redefinição dos próprios currículos escolares; promoção de uma formação centrada nas necessidades da escola; desenvolvimento de parcerias criteriosas e “vivas” com a comunidade envolvente:

Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens: – as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida. O perfil do aluno prevê domínio de competências e saberes que sustentem o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e valorizar a educação ao longo da sua vida (testemunho diretor A).

Muitas destas medidas encontram-se atualmente consignadas na legislação. Importa, no entanto, ter presente que as mudanças que descrevemos foram iniciadas em 2003, quase duas décadas antes da formalização legislativa. Mas essas mudanças não aconteceram magicamente, embora algumas tenham sido delineadas nos primeiros anos de trabalho da direção. Decorreram e foram cimentadas por um importante trabalho de aprendizagem organizacional, e por uma grande capacidade de reconhecer e aprender com os erros:

(...) Nós cometemos muitas asneiras. (...) A maior asneira que cometemos aqui (...) foi a criação de turmas de nível. Fizemos, turmas de nível, a turma dos betinhos, a turma dos índios, a turma não sei quê.... Aquilo correu mal, correu muito mal (entrevista diretor A).

#### 5.4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O processo de mudança verificado no AEA não teve como suporte apenas a aprendizagem pelo erro. O diretor considera que a sua candidatura teve de ser necessariamente acompanhada pela aquisição de novos conhecimentos que favorecessem o desempenho do cargo :

A candidatura a um cargo de gestão escolar obriga sempre a um repensar de toda a problemática e contexto que envolve esse assumir de funções .Assim, o revisitar de alguns trabalhos teóricos sobre esta tão exigente área é fundamental no consolidar de todas as ideias construídas ao longo de toda a carreira profissional como docente (testemunho, diretor A).

Aliás, o diretor A refere amiúde que nenhuma mudança terá sido encetada sem ter sido objeto de reflexão prévia cuidada e idealmente de já ter sido experimentada noutros contextos e “adaptadas” ao diagnóstico local:

Não seguir modelos, antes exemplos, **estudar as soluções e adequá-las aos diagnósticos de cada problema**, inovar nos métodos **sem inventar soluções que pelo desconhecido não são fiáveis nem seguras** (testemunho diretor A, sublinhados das autoras).

Mas o conhecimento de outros modelos, nacionais e estrangeiros, não implicava uma adesão acrítica aos mesmos nem mesmo em relação às diretrizes seguidas na escola. As “asneiras” feitas eram, inclusivamente, partilhadas com outras escolas:

Aliás houve uma escola que me pediu para ir falar. Normalmente, eu vou às escolas falo uma hora e meia, duas horas. E houve uma escola em Portimão que me pediu para eu falar nas asneiras que cometemos. Por acaso foi engraçado porque estive mais de 3 horas a falar disso. Nós cometemos muitas asneiras. O problema das asneiras, é ter a coragem suficiente para reconhecer que é asneira, dizer que fizemos asneira e emendá-la. Isso é que é complicado. E dizer a toda a gente, não ter problema nenhum, pois, não ter problema nenhum em assumir. Essa é uma questão que dá poder, não dá poder, dá autoridade às pessoas (entrevista diretor A).

E embora o diretor reconhecesse o valor das principais experiências de inovação realizadas em Portugal - Escola da Ponte, Movimento da escola Moderna - nunca existiu a obrigatoriedade de utilização de qualquer modelo, seguindo os professores diversas orientações.

Eu costumo dizer que não há um modelo [desta Escola]. [A Escola] não tem modelo. Aliás, as pessoas quando vem cá parece que ficam um pouco baralhadas. Entram numa sala e parece B., entram noutra sala parece a Escola da Ponte, entram noutra sala parece tradicional, ou seja, há uma mistura de práticas e estratégias que resultam daquilo que é a nossa filosofia. Modelos, não (...) E eles têm coisas muito boas, qualquer um deles têm coisas muito boas, mas não é única e não pode ser aplicada para toda a gente. As escolas são tão diversificadas em termos de população, que para uns faz sentido aplicar uma coisa e para outros faz sentido aplicar outra (entrevista diretor A).

Isto não invalida a procura de uma congruência na ação, visível quer no enquadramento dos novos professores que chegavam à escola quer numa clara aposta numa formação centrada no contexto de trabalho:

A recepção dos novos docentes é fundamental face à peculiaridade de alguns procedimentos internos (testemunho diretor A).

O início de cada ano escolar exige uma formação sobre as particularidades seguidas, e para tal utilizam-se, pelo menos três dias de atividades de apropriação.

(...) O quarto dia é normalmente aproveitado para reunir todo o corpo docente e convidar especialistas de várias áreas, promovendo-se a primeira ação de formação interna, de curta duração, definida pela respectiva seção do Conselho Pedagógico. Neste último dia realiza-se o primeiro almoço do ano, que se pretende partilhado, e onde se promove a interação entre todos os professores e funcionários (testemunho do diretor).

Esse processo de aprendizagem envolveu o trabalho com diversos parceiros e com os próprios pais, alunos e professores. Aliás, o diretor A valorizava bastante as parcerias e desenvolveu um importante papel de aproximação à comunidade, nesse sentido.

A colaboração, as parcerias e as partilhas são fundamentais para o desenvolvimento de um profissionalismo eticamente prestigiante, desafiando-se constantemente, conhecendo, e reconhecendo, os erros, dando tempo de aprendizagem e de consolidação para as mudanças que se intentam (testemunho diretor A).

Concluimos que havia que intervir a vários níveis, desde os recursos humanos, à organização administrativa não esquecendo também todos os recursos físicos, e todas as relações da Escola com a Comunidade Escolar e Educativa. Uma Comunidade Educativa persegue objetivos que devem ser comuns, planeados em conjunto, e avaliados periodicamente (testemunho do diretor A).

Fizemos parceria com várias ONGs, uma delas muito importante, primeiro foi com a OIKOS, depois foi com a Núcleo, porque a Núcleo tem um projeto grande de desenvolvimento de *inquiry based model*, (entrevista diretor A).

Estas parcerias, ao contrário do que muitas vezes é prática não visavam apenas aumentar os recursos e o financiamento da educação. Tiveram um papel muito importante na formação dos próprios professores e no diagnóstico de problemas.

Então, pedimos à Núcleo para fazer várias formações, para os professores começarem a aprender como é que se ensina através de perguntas (entrevista diretor A).

A necessidade de formação mais especializada sobre a gestão e coordenação de projetos é essencial e deve ser contínua, eventualmente com parcerias a estabelecer (testemunho diretor A).

Outro elemento importante neste percurso de aprendizagem e ação foi a rede de diretores que se construiu localmente:

As maiores vantagens têm a ver com o conhecimento da estrutura que funciona à volta da escola, das instituições que podem contribuir para o desenvolvimento das atividades e ajudam a resolver alguns problemas. Permite também a troca de ideias. Acho que é só vantagens. Para além disso quando se toma uma posição, de grupo, esta tem muito mais peso. Uma posição na AP10, uma posição qualquer para o Ministério da Educação em nome de 11 agrupamentos tinha peso. Tem muito mais peso, do que se fosse só uma pessoa. Do meu ponto de vista é só vantagens (entrevista do diretor A).

Em suma, este diretor acredita que o plano de atuação de um diretor tem de ser permeável às inovações, devido ao risco de se poder perder o contato com a evolução da sociedade e ficar desfasado da mesma. Essa foi, aliás a principal mensagem que deixou à diretora eleita depois da sua reforma: não perder a relação com as mudanças sociais que aconteciam na sociedade nem com a comunidade. Outro aspeto que considerava de extrema relevância é trabalhar não no sentido de concentrar autoridade, mas de empoderar as pessoas:

“Empoderar” as pessoas, delegando muito. Na parte administrativa deleguei praticamente tudo. Aliás, quando um diretor me diz que tem 80% de trabalho administrativo, eu digo que é uma estupidez, não faz sentido. Porque eu tinha para aí 10% de trabalho administrativo. Deleguei quase todo o trabalho administrativo, acreditei sempre nas pessoas. Claro, que a responsabilidade é sempre do diretor, mas um diretor não pode fazer tudo. Há para aí 14 ou 15 plataformas eletrónicas e se um diretor tiver de trabalhar com as plataformas eletrónicas não faz mais nada (entrevista diretor A).

Estas considerações são congruentes com as orientações sobre liderança sustentável, defendidas, por diversos autores:

A liderança e melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se desenha e que perdura sem provocar qualquer dano aqueles que nos rodeiam trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos agora e no futuro (Hargreaves & Fink, 2007, p. 31).

[a sustentabilidade educativa é ] a capacidade de um sistema para se envolver nos aspetos complexos de um aperfeiçoamento contínuo, consistente com valores humanos profundos !(Fullan, 2005. p 45).

A liderança sustentável da escola pensa para além do presente: ela investe na formação, no desenvolvimento da confiança e no trabalho de equipa, cujo efeitos perduram até muito depois de os recursos terem desaparecidos (Hargreaves & Flink, 2007, p.31)

## 6 CONCLUSÕES

Para uma melhor compreensão das nossas conclusões começaremos por realçar o contexto social em que a escola se insere, lembrando a sua situação deveras peculiar. Com efeito era um universo pautado por fortíssimas assimetrias, raro no país, que se traduzem na coexistência de algumas das escolas privadas mais caras do país e de outras onde se verifica a presença do maior índice de alunos subsidiados a frequentar as escolas públicas, no conjunto do país. No plano organizacional vivia-se um cenário igualmente muito preocupante: a escola debatia-se com uma diminuição crescente de alunos e estigmatização dos mesmos, degradação da imagem da escola, taxas muito elevadas de retenção e posição bastante “negativa” nos rankings escolares.

A situação já durava há algum tempo e o fator que desencadeou a mudança, de acordo com o entrevistado, foi o risco crescente de não continuidade da instituição, porque não existiam professores contratados, muitos dos professores da escola estavam com “horários zero” e a imagem da instituição na comunidade sofria um processo de degradação acentuada. Perante esta situação limite uma parte do corpo docente, como que “despertou” (ou foi despertado) e animado por uma visão pedagógica e organizacional, inovadora para a altura, rumou em direção à visão utópica de um “diretor” que acreditou numa mudança educativa de sucesso. A equipa de direção foi constituída numa base de “voluntariado”, mas os seus elementos, partilhavam alguns princípios comuns e estavam, também, conscientes de que o processo de mudança seria necessariamente longo, dado o ponto de partida da escola.

Partindo destes princípios iniciais o projeto deu uma grande atenção à qualidade das relações humanas e à necessidade de introdução de mudanças de forma paciente e persuasiva, o que não é surpreendente dado o caráter “disruptivo” das mudanças a que foi concedida prioridade e a reduzida hierarquia que não altura separava a direção/gestão da escola do corpo docente.

As medidas organizacionais implementadas foram, em regra, medidas disruptivas colocando em causa muitos dos paradigmas da altura. Apesar de duramente criticadas e incompreendidas, os elementos de pesquisa indicam que foram bem sucedidas em praticamente todas as dimensões pretendidas ao introduzir uma nova conceção de sucesso educativo, mais abrangente mas sem descuidar as questões da retenção e abandonos escolares; quebrar o ciclo de perda de alunos; introduzir inovações educativas que facultassem uma maior congruência com as características das sociedades contemporâneas; criar uma imagem positiva da escola junto da comunidade. Nalguns

casos esses objetivos foram mesmo ultrapassados: mediatização da escola e do seu diretor, desenvolvimento de estudos académicos sobre a instituição; pluralidade e prestígio das parcerias estabelecidas.

Importa, contudo, referir que apesar do grande empenho por parte do diretor e da sua equipa, a implementação deste projeto não foi fácil e muitas foram as dificuldades com que se confrontou. Nos primeiros 10 a 12 anos a relação com o poder central foi bastante difícil e desagradável, a escola foi sujeita a mais de cem inspeções e o diretor teve oito processos disciplinares. Estes não deram origem a sanções porque as mudanças introduzidas geralmente não contrariavam diretamente os normativos do Ministério da Educação, aproveitavam os espaços de liberdade dos mesmos. De facto, o carater eclético da legislação portuguesa permitiu à escola utilizá-la até aos seus limites, podendo apostar na interpretação e na reinterpretação em direção às mudanças pedagógicas e organizacionais pretendidas. Importa, ainda, realçar que apesar das adversidades e dos processos de que eram objeto, a equipa de direção se manteve coesa, aspeto que nos parece fundamental para o sucesso das transformações verificadas, num contexto tão difícil.

Uma outra conclusão que poderemos retirar do estudo realizado é que estamos perante uma “liderança que desafia” (Stoll & Fink, 1996) e abre caminho para uma organização aprendente. De facto, é visível a preocupação do diretor em se manter a si e a todo o todo corpo docente sempre atualizado, aperfeiçoando os seus conhecimentos de maneira a acompanhar a mudança para não perder o contato com a própria sociedade. Procurar garantir a formação integral de cada aluno, tendo em conta a diversidade e o perfil de cada um, tendo como principal objetivo dotá-los de conhecimentos e de competências que possam ser aplicados na sua vida futura para que possam ser bem-sucedidos, independentemente do percurso que escolham, seja no mundo laboral ou universitário.

Em resumo, neste estudo concluímos que existiam em Portugal “mercados” já muito competitivos em educação no início do século XXI, apesar da legislação em vigor e o discurso político não promoverem essa tendência, designadamente em zonas com forte representação das classes médias e médias altas e nas áreas urbanas. A “interdependência competitiva das escolas” que muitas vezes se traduz na dificuldade de sobrevivência das mesmas, acabou por se revelar neste estudo como o principal desafio e impulso para a mudança. Esta foi conseguida através do papel desafiante desempenhado por uma liderança firme e determinada, mas muito consciente da importância das relações.

## REFERÊNCIAS

Afonso, N. & Viseu, S. (2001) A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo. In Barroso (Org.). Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4. Lisboa (pp.60-70) Centro de Estudos da Escola. FPCE/UL

Bardin, L. (1991), *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barroso, J. (2004) A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.

<https://www.researchgate.net/publication/26465050> BARROSO Joao 2004 A autonomia das escolas uma ficção necessária In *Revista Portuguesa de Educação* 2004 172 pp 49-83

Bolívar, A., (2003) *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Asa

Bolívar, A. (2012) *Melhorar os Processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (October, 2021). Project: Identidad de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización. *Revista de Estudios Históricos*.

<https://www.researchgate.net/publication/355166908> Liderazgo-educativo-y-gestion-escolar-

Castanheira, P. (2010) *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. Tese de Doutoramento. Repositório Científico da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1118>

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Publicação do Conselho Nacional de Educação* (1ª ed.)

Costa, J. (1997) *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais*, Universidade Aveiro

Dias, M (2013) *Education and Equality in Portugal: The Role of Priority Education*

*Policies*. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 8, 132- 143. <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/view/8.1.9>

Dias, M. (2014) *Priority Educational Territories in Portugal: New Patterns of Educational Governance?* *Journal Of Educational and behavioural science* (116), 113-132.

Ferreira, N.J.C & Lima, L.T. (2012) *Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional*. *Revista Brasileira de Política e administração da Educação*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação.  
<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36144>

Formosinho, J., Machado, J. & Ferreira, F. (2000) A administração das escolas no Portugal democrático. In Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Edições Asa.

Fullan, M. (2005). Leadership & sustainability: System thinkers in action. Corwin Press. Leadership & sustainability: System thinkers in action. - PsycNET (apa.org)

Fullan, M. (2014) The principal: Three keys to maximizing impact. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2007) Liderança Sustentável . Porto Editora  
Lechner, E. (Org.) (2009) Histórias de vida: olhares interdisciplinares. Afrontamento.

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004) How Leadership

Influences Student Learning. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Lima, J. A. (2008) Em Busca da boa escola-Instituições eficazes e sucesso educativo. Fundação Manuel Leão.

Martins, S. C., 2005, Portugal, um lugar de fronteira na Europa-Uma leitura de indicadores socioeducacionais, Repositório científico de CIES-ISCTE /CELTA <http://hdl.handle.net/10071/204>

Poirer, J., Clapier-Valladon, S. & Raybaut., P. (1995) Histórias de vida : teoria e prática. Celta Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992) Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva.

Stoll, L., & Fink, D. (1996) Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press

Torres, L. (2011) A construção da autonomia num contexto de dependências. Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. Educação, Sociedade & Culturas. 32, (91-109). Instituto de Educação. Universidade do Minho. [www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos\\_32\\_Torres.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Torres.pdf)

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 769-A/76, 23 de outubro. Diário da República, 1ª série- N.º 249

Lei nº 46/86, 14 de outubro. Diário da República, 1ª série-Nº 237.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio. Diário da República. 1-A série- n.º 107

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República, 1ª série -Nº15-A.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1ª série-Nº75.

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de junho. Diário da República, 1ª série- N.º 126.

Lei nº 11-A/2013, 28 de janeiro. Diário da República, 1ª série-Nº19.