

FORMAÇÃO & INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

DO INSTITUCIONAL AO PEDAGÓGICO:
PESQUISAS E PRÁTICAS
EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



Ficha Técnica

Coleção: Formação & Investigação em
Administração Educacional

Título: Do institucional ao pedagógico:
pesquisas e práticas em Administração
Educacional

Autores: Carlos Pires; Paulo Coelho Dias; Sónia
Galinha; Joaquim Machado; João Formosinho;
Susana Colaço; Maria João Cardona

1ª edição: julho 2019

Coordenação: Maria João Cardona

Design de capa: Teresa Cavalheiro

Composição: Maria Potes Barbas e Mário José

2019, UI_IPSantarém_ ESE /
Instituto Politécnico de Santarém

ISBN: 978-972-95259-4-0

**UI_IPSantarém/ Escola Superior de Educação
_ Instituto Politécnico de Santarém
Complexo Andaluz, Apartado 131
2001-902 Santarém - Portugal
Tel: +351 243 309 180**

Do institucional ao pedagógico: pesquisas e práticas em Administração Educacional

ÍNDICE

- Prefácio

João Formosinho & Joaquim Machado

- Introdução

1- O estudo da Escola a Tempo Inteiro em Portugal a partir do campo teórico da Administração Educacional

Carlos Pires

2- Tipo de professor e tipo de turma no âmbito do ensino básico em Portugal: a necessária contextualização relacional da eficácia pedagógica do professor

Paulo Coelho Dias

3- Psicossociologia das instituições educativas. Perspetivas em análise

Sónia Galinha

4- Formação especializada e administração e gestão escolar em Portugal

Joaquim Machado & João Formosinho

5- Formação & investigação: um trabalho de parceria com um Instituto Federal de Brasília

Maria João Cardona & Susana Colaço

6- A formação de diretores de escolas em São Tomé e Príncipe: relato de uma experiência

Maria João Cardona

Prefácio

Do institucional ao pedagógico

João Formosinho & Joaquim Machado

É sobretudo a partir dos anos 80 do século XX que, em Portugal emerge a escola como objeto de estudo da investigação educacional diferenciado da análise do sistema (nível macro) e da sala de aula (micro). Ao mesmo tempo que a consideração da escola como objeto de estudo trazia para o contexto educacional quadros teóricos conceptuais comuns ao estudo das demais organizações, surgem perspectivas que vincam a especificidade da escola como organização socialmente construída e sublinham a sua vertente educativa, se distanciam da consideração da escola ora como lugar de fabrico do humano ora como mero serviço local de Estado, mas sempre locus de uma pedagogia homogeneizadora e de um currículo uniforme.

Mas, enquanto organização sócio historicamente construída para a educação formal, a escola tem em comum com as demais organizações um conjunto de características (objetivos, poder, estrutura, tecnologias), como elas está sujeita a processos de controlo, especialização e divisão do trabalho e com elas partilha modelos teóricos de análise, embora a sua complexidade como objeto de análise tenha a ganhar com abordagens multifocalizadas, conjugando modelos analíticos (interpretativos e modelos normativistas/pragmáticos, integrando assim as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão nas teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Por outras palavras, o recurso a diversas imagens organizacionais da escola permite a sua análise pluridimensional e evita leituras redutoras de uma determinada moldura teórica.

Se as perspectivas imbuídas de racionalidade técnico-instrumental (a empresarial e a burocrática) faziam da pedagogia e do currículo dimensões instituídas, superiormente estabelecidas e por isso a reproduzir, as perspectivas mais críticas, apesar de realçarem o nível meso de análise da escola, de sublinharem as suas dimensões política e cultural e o seu carácter ambíguo e incerto, podem ter servido de legitimação discursiva para introduzir algumas alterações nas estruturas de gestão escolar, mostraram alguma debilidade para conduzir à sua transformação da escola por processos de intervenção *bottom-up* num sistema que se mantém centralizado. Esta constatação está na base de modelos híbridos de intervenção (*top-down* e *bottom-up*)

com vista à introdução de mudanças a nível do ensino que sejam suportadas por mudanças institucionais, isto é, na dimensão organizativa e no trabalho conjunto na escola, valorizando o papel dos professores mas não ignorando as escolas como organizações que estruturam e enquadram as mudanças de “primeira ordem” a acontecer na aula.

Deste modo, a formação dos gestores escolares será sempre incompleta. É incompleta quando se deixa reduzir à exigência de o gestor ser ou ter sido professor. É incompleta quando se restringe à capacitação em áreas específicas: direito e procedimento administrativo, finanças e contabilidade, recrutamento e gestão de recursos humanos, correntes pedagógicas e desenvolvimento curricular. É incompleta quando termina quando se conclui a formação especializada.

Neste sentido, assume importância a reflexão e a partilha de experiências sobre a formação e a investigação que se faz em torno da formação em administração educacional, seja a nível do sistema e educativo e das políticas públicas, seja a nível dos conteúdos abordados e das metodologias adotadas quer para a análise e (des)construção dos quadros mentais quer para aprendizagem de modelos organizativos mais adequados às perspetivas construtivistas quer ainda para a capacitação para a investigação educacional.

Os textos coligidos neste livro assumem assim maior relevância num tempo em que as alterações a introduzir no ensino requerem a mudança da cultura escolar e que esta resulta de um lento processo individual e coletivo de “desaprendizagem” dos processos instituídos numa racionalidade técnico-instrumental e de aprendizagem de novos modos de fazer pedagogia e organizar a escola, resulta de um processo reflexivo que envolve o trabalho em equipa, a colaboração, a indagação, a experiência e a reflexão.

Introdução

Esta publicação foi organizada no âmbito do Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém e integra vários textos que visam refletir diferentes questões da atualidade através da apresentação de pesquisas significativas para refletir a influência de questões políticas e institucionais que condicionam as práticas educativas dos estabelecimentos de ensino dos vários níveis de ensino.

Pretende-se que este livro seja o primeiro de uma coleção que integre pesquisas de seminários realizados no âmbito do Mestrado ou de relevância para as problemáticas abordadas no âmbito do curso; assim como a publicação dos trabalhos finais realizados pelos formandos e formandas, devidamente enquadrados pelo/as docentes que os orientaram.

Refletir a dimensão política e institucional é o ponto de partida que orienta os diferentes textos deste livro que serviram, ou vão servir de base ao trabalho formativo e de pesquisa realizado. As temáticas são diversas, as metodologias de estudo seguidas também, mas têm em comum a sua atualidade e pertinência no atual contexto socioeducativo.

Começando pelo estudo da Escola a Tempo Inteiro em Portugal, realizado por Carlos Pires, no âmbito da Administração Educacional, parte de um mapeamento dos principais estudos realizados sobre esta temática analisando as suas características e fundamentos a nível teórico e metodológico e reflete aspetos que carecem de ser aprofundados.

No segundo texto, Paulo Coelho Dias analisa a problemática: *Tipo de professor e tipo de turma* apresentando um estudo realizado em Portugal no âmbito do ensino básico e analisa, entre outros aspetos, a organização das turmas e a necessidade da contextualização relacional da eficácia pedagógica do professor. Se a variável *tipo de professor* é fundamental esta variável interage com o *tipo de turma*, não podendo a eficácia do professor ser desligada das características da turma com a qual trabalha.

Sónia Galinha, baseando-se na disciplina que leciona no mestrado apresenta diferentes perspetivas sobre o estudo da Psicossociologia das instituições educativas.

O quarto texto, escrito pelos professores Joaquim Machado e João Formosinho abordam as atuais características e a evolução que está subjacente à formação especializada em administração e gestão escolar em Portugal, colocando questões sobre as perspetivas futuras a que esta deve obedecer para dar resposta às questões que na atualidade afetam os estabelecimentos educativos.

Susana Colaço e Maria João Cardona, com base na sua experiência como docentes do mestrado refletem questões relativamente à forma como a formação para a investigação em administração educacional é abordada, dando um particular destaque ao trabalho realizado no âmbito e uma parceria estabelecida com o Instituto Federal de Brasília. Neste texto para além de serem destacadas algumas das metodologias de formação seguidas, são analisadas as principais temáticas que têm vindo a ser escolhidas pelos formandos e formandas para os trabalhos finais do mestrado.

Por último é apresentado o trabalho realizado no âmbito da formação de diretores de escolas do ensino básico, no âmbito do Projeto RIQUEB - *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico*, projeto desenvolvido em São Tomé e Príncipe, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian em parceria com uma equipa de trabalho designada pelo Ministério da Educação deste país, entre 2013 e 2016.

É com muito orgulho que apresentamos o primeiro número desta nova coleção que a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém inicia sobre práticas de investigação e formação na área da Administração Educacional.

Votos de uma boa leitura!

O estudo da Escola a Tempo Inteiro em Portugal a partir do campo teórico da Administração Educacional

Carlos Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Nota introdutória

Volvida mais de uma década de implementação do modelo de operacionalização da política de escola a tempo inteiro (ETI) em Portugal Continental, importa conhecer o interesse académico que tem despertado, com base na investigação que se tem feito nas instituições de ensino superior portuguesas, particularmente, ao nível dos estudos realizados no âmbito de mestrados e doutoramentos e, nomeadamente, no campo da Administração Educacional (AE). Nesse sentido, no presente texto, apresenta-se o resultado do mapeamento e da análise da investigação realizada em Portugal sobre aquela política pública (programas e medidas que lhe estão subjacentes) reportada ao período de implementação do modelo que a operacionalizou, compreendido entre 2005 e 2017¹.

O mapeamento exaustivo dos trabalhos académicos realizados e tornados públicos naquele período de tempo, com incidência no tema ETI e em assuntos com ele relacionados, permite estabelecer a cronologia da produção científica, a sua filiação institucional e o vínculo a diversos campos disciplinares. Decorrendo daí a seleção de trabalhos académicos realizados no campo da AE e áreas afins, o principal objetivo deste texto focaliza-se na análise desses estudos que, intencional e explicitamente, são inscritos nesse campo teórico, procurando compreender o que se estudou e problematizou, que recursos metodológicos e enfoques teóricos foram mobilizados enquanto quadros interpretativos para a análise e compreensão da ETI (como política,

¹ Este texto corresponde ao registo escrito e ao aprofundamento decorrente de uma comunicação apresentada ao V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, que decorreu em Goiânia, Brasil, em setembro de 2016. Para este trabalho, o *corpus* documental foi alargado com a integração de trabalhos académicos realizados em 2016 e 2017.

programa ou medida de política, ou conceito) e que abordagens à Administração Educacional estão presentes nos estudos realizados.

No que respeita à estratégia metodológica, o estudo compreendeu duas fases:

- i) construção de um *corpus* documental constituído por trabalhos académicos (dissertações, trabalhos de projeto para a obtenção do grau de mestre e teses de doutoramento) recolhidos no Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP). Para tal, foram utilizados os seguintes termos de pesquisa: “escola a tempo inteiro” e respetivo acrónimo, “ETI” (pesquisados em “título”, “palavras-chave”, “resumo” e “texto integral”); “actividades” (e “atividades”, atendendo à mudança de acordo ortográfico) de “enriquecimento curricular” e “AEC” (pesquisadas apenas em “título” e “palavras-chave”);
- ii) seleção dos trabalhos realizados no âmbito da AE e respetiva análise através de *software* de análise de dados qualitativos.

Tendo em conta estes desafios, o presente texto está organizado em quatro partes. Na primeira, é apresentado um breve enquadramento teórico e concetual da política de ETI que enforma três dimensões analíticas: a educativa; a política; a administrativa (*cf.* Pires, 2014). Numa segunda parte, é apresentado o resultado do mapeamento da investigação sobre Escola a Tempo Inteiro e na terceira parte, o resultado da análise dos estudos realizados no campo disciplinar da AE nas seguintes dimensões: as opções metodológicas; o que se estudou e problematizou; os enfoques teóricos mobilizados; as abordagens presentes nos estudos.

1. Contextualização da política de Escola a Tempo Inteiro

Dito de forma breve, como já o havia referido antes, o conceito de ETI reporta-se à “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública, acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (Pires, 2007, p. 78) no espaço escolar. Trata-se de um conceito agregador de um conjunto de medidas de política educativa (Pires, 2007; Ferreira & Oliveira, 2007) dirigidas à “valorização do 1.º ciclo do ensino básico”, em três grandes domínios (*cf.* Pires, 2014, p. 49):

- i) as *condições estruturantes*, entre as quais se destacam a reconfiguração de rede escolar; a generalização do fornecimento de refeições escolares; a generalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino em “regime normal” (manhã e tarde); generalização de programas de formação contínua de professores em “áreas curriculares nucleares”;
- ii) o *tempo e o espaço escolar* – alargamento do horário de funcionamento (obrigatório) dos estabelecimentos de ensino;
- iii) a *atividade educativa* em si, que se reporta à valorização das “áreas curriculares nucleares”, à implementação de “atividades de enriquecimento curricular” (AEC) gratuitas e de oferta de uma componente de apoio à família.

Como refere Barroso (2014), para além de garantir “uma jornada escolar completa para todos”, a ETI pretende “proporcionar uma medida de “compensação”, visando a promoção da igualdade de oportunidades no acesso a atividades paraescolares” (p. 9). Nesse sentido, na esteira do autor, a ETI

tem implicações gerais que ultrapassam o campo restrito da reorganização da jornada pedagógica, abrangendo questões tão diversas como a missão da escola, o currículo, a organização pedagógica, a gestão, as relações entre escola e família, o papel do Estado e dos diferentes níveis da administração, etc.” (Barroso, 2014, p. 10).

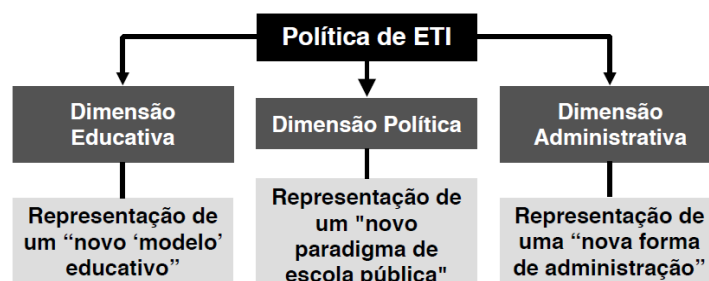
A ideia de Escola a Tempo Inteiro (ETI) em Portugal está intrinsecamente relacionada com o papel da escola pública na prestação de serviços educativos e com a situação dilemática de manutenção do equilíbrio entre dois referenciais: i) promoção da igualdade oportunidades no acesso a serviços públicos de educação; ii) promoção da eficácia através do sucesso educativo com garantia de aprendizagens com qualidade. Estes referenciais estão na base da construção do problema para o qual a ETI é apresentada como solução construída ou “ideia fabricada” (Delvaux & Mangez, 2008) – a representação de que o 1.º ciclo do ensino básico (1.º ao 4.º ano de escolaridade) é um problema de política educativa. A ETI torna-se, assim, numa solução política que evidencia a “representação de um serviço público de educação (e da forma como deve

ser fornecido) e da missão da escola pública, assim como do papel do Estado e da sua administração, na prestação desse serviço” (Pires; 2014, p. 14).

Desse processo de problematização emergem os seguintes aspetos: o contributo das causas extraescolares ou condicionantes sociais do insucesso escolar para as desigualdades sociais; a inadequação do tempo escolar às necessidades das famílias; a representação de fracos resultados escolares na avaliação externa (provas nacionais de aferição, exames nacionais; PISA); a existência de discrepâncias no tempo dedicado às “áreas nucleares” do currículo (português e matemática); o distanciamento de Portugal em relação aos restantes países europeus na iniciação precoce às línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês (*cf.* Pires, 2012; 2014).

Neste cenário, aquele nível de ensino básico é encarado como um dos principais fatores de desigualdade social, assinalado por uma representação de desistência social da escola pública, em particular no apoio à família; uma escola pública “mínima” reconhecida como um dos fatores influenciadores do florescimento da iniciativa privada desenvolvida na lógica de um quase-mercado educativo.

Assim, enquanto política pública de educação, a ETI apresenta-se em três dimensões (e respetivas representações): educativa; política; administrativa (Figura 1)².



Pires (2014)

Figura 1. *Dimensões de análise da política de escola a tempo inteiro*

Na *dimensão educativa*, a ETI representa um novo “modelo educativo” preconizador da ideia de educação integral da criança no contexto escolar, que contribui para a expansão da “forma escolar” através escolarização/formalização de atividades

² Estas três dimensões de análise e as suas características, apresentadas em Pires (2012; 2014), têm sido mobilizadas por outros autores em trabalhos académicos, na organização e construção de argumentações sobre a política de ETI e na sua problematização, de que é exemplo o artigo de Almeida (2017).

pretensamente situadas no campo do não-escolar/não-formal (“curricularização” e “disciplinarização” do extracurricular), intensificando, assim, o “trabalho escolar” e o “ofício de aluno”. Permite, por seu lado, a focalização da atividade letiva curricular e obrigatória no *core curriculum* (português e matemática) e, de alguma forma, a legitimação da transferência (“extracurricularização”) de áreas curriculares disciplinares para o campo do extracurricular.

A *dimensão política* da ETI reflete uma determinada percepção das desigualdades escolares, que se manifestam pela desigualdade no acesso aos serviços educativos e do papel do Estado, enquanto garante da provisão do Sistema Educativo na sua globalidade. Nesse sentido, representa uma mudança de referencial de escola pública (o que é ou deve ser) enquanto garante da referida “educação integral” da criança, no âmbito de um serviço público de educação monopolizado pelo Estado, através da escola pública. Operacionalizada por um “modelo” uniforme e coercivo, a ETI apresenta-se, assim, como um obstáculo à “livre-escolha” de serviços educativos, esvaziando das suas habituais funções educativas outras agências locais, sobretudo as do terceiro setor, ou provocando a sua reconfiguração, ou ainda convocando-as para estarem ao serviço do “modelo” e das suas lógicas³.

Na sua *dimensão administrativa*, a ETI (o modo como é pensada, organizada e posta em prática) configura uma outra conceção de administração pública da educação que se reporta a um “modelo” (uniforme, coercivo e de âmbito nacional) de prestação de serviço público de educação através de acordos locais (com atores públicos e privados), maioritariamente mediados pelas autarquias. Esta dimensão é representativa da tensão gerada entre a exigência da abertura a processos de descentralização, e por outro lado, a tendência para a manutenção do controlo, pelo Estado. Enfatiza-se assim a tensão entre a autoria de políticas locais de educação e a declinação local das políticas centrais⁴.

O âmbito, os domínios e as questões decorrentes destas dimensões da ETI, têm suscitado interesse académico em diversas áreas e campos disciplinares, como procuramos evidenciar a seguir.

³ Para um aprofundamento desta problemática ver Pires (2013).

⁴ Para a compreensão da problemática relacionada com a natureza híbrida do modelo de implementação da política de ETI ver Pires (2017).

2. Mapeamento da investigação sobre “escola a tempo inteiro”

O ponto de partida para a pesquisa dos estudos sobre a ETI, é o ano 2005, em que a expressão surge, pela primeira vez, plasmada num diploma legal sobre o regime e o alargamento do período de funcionamento dos estabelecimentos escolares do 1.º ciclo do ensino básico (CEB), complementado por outro diploma dedicado ao “programa de generalização do ensino do inglês”, enquanto atividade de enriquecimento curricular, que operacionaliza, pela primeira vez, as atividades de enriquecimento do currículo, já decretadas em 2001, no âmbito da reorganização curricular do ensino básico. No ano seguinte, em 2006, estabelece-se a fusão destes diplomas num só, que estabeleceu, para além do alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1.º CEB, o Programa de Generalização das AEC, tendo como atividades gratuitas e de frequência facultativa, mas de oferta obrigatória pelas escolas, o “ensino do inglês”⁵, e o “estudo acompanhado”. O “ensino da música” e a “atividade física e desportiva”⁶, não sendo de oferta obrigatória, eram atividades recomendadas, para as quais também foram elaboradas “orientações programáticas”.

Da pesquisa realizada no RCAAP resultou a recolha de 99 trabalhos – teses/dissertações (TD) – relacionados com a ETI. Esta relação é assumida tendo por base, em primeiro lugar, a explicitação daquela expressão no título, ou da expressão “AEC” e expressões afins utilizadas para a pesquisa. Para além disso, a consulta do índice geral e do resumo permitiu realizar a confirmação, ou não, dessa relação. Contudo, destaca-se que apenas cerca de um quarto desses trabalhos faz referência, no título, à expressão “escola a tempo inteiro”⁷ e 18% não lhe faz qualquer referência⁸. Esta constatação evidencia uma maior focalização dos estudos numa das “unidades de análise” da ETI, as AEC (globalmente consideradas, enquanto Programa, ou apenas considerada uma das atividades) e um menor compromisso com o conceito de ETI, enquanto objeto de estudo. Pode dever-se à diversidade de campos disciplinares a que

⁵ Atualmente, o Inglês é uma disciplina obrigatória no 3.º e no 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

⁶ Estas atividades são de natureza extracurricular e, teórica e concetualmente, não devem ser confundidas coma as áreas curriculares de carácter obrigatório.

⁷ Regista-se que mais de metade desses trabalhos foram realizados no campo da “Administração Educacional”.

⁸ Em oito trabalhos apenas são disponibilizados o título, as palavras-chave e os resumos, não permitindo verificar a referência à expressão ETI, no corpo do texto.

os trabalhos estão vinculados, ou ao facto de as AEC serem comumente assumidas como sinónimo de ETI.

A pesquisa evidencia que em 2007 surgiram os primeiros trabalhos, registando-se a partir de 2008 uma acentuada produção académica, sobretudo a relacionada com a obtenção de grau, atingindo os níveis mais elevados em 2010 e 2012 e decrescendo a partir desse ano (figura 2).

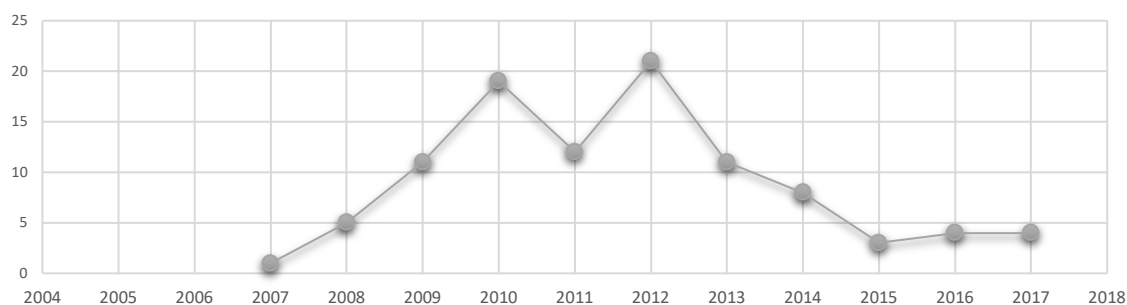


Figura 2. *Distribuição temporal do corpus documental (teses/dissertações)*

Esta cronologia põe em destaque a relação entre a produção de investigação e as agendas políticas, evidenciando que a emergência, numa perspectiva instrumental, de um conjunto de novas medidas (em 2005, 2006 e 2008) e a sua implementação suscitam o interesse académico pelo seu estudo, particularmente, no âmbito de cursos de mestrado. Como sublinham Torres e Palhares (2014), existe uma ligação estreita entre temas emergentes dos estudos e medidas políticas e dão como exemplo os trabalhos em que os estudos se focalizam “em medidas e programas específicos de carácter conjuntural” (p. 19), como é, na perspectiva dos autores, o caso da “escola a tempo inteiro”. Por sua vez, constata-se que esse interesse decresce em 2013, apesar da introdução de alterações legislativas de ordem incremental, provavelmente devido a uma certa normalização e “naturalização” das medidas e a um aparente consenso social e político-partidário sobre as mesmas.

Como já o referimos antes, o mapeamento dos trabalhos permitiu, também, escrutinar a sua filiação disciplinar e institucional, possibilitando a categorização dos campos disciplinares dos estudos realizados para a obtenção do grau de mestre e doutoramento, de acordo com a designação dos cursos (e áreas de especialização, quando se aplica) em uso nas instituições de ensino superior portuguesas. Daí resultou uma elevada dispersão de campos disciplinares (alguns deles fora do âmbito da Educação ou das Ciências da Educação), registando-se, no entanto, uma assinalável

concentração de trabalhos no campo da AE⁹ (38%), seguida do campo da Supervisão (14%), afigurando-se, neste caso, uma convergência de interesses por objetos de estudo semelhantes, entre estes dois campos disciplinares (Figura 3), um assunto que se afirma de interesse investigativo.

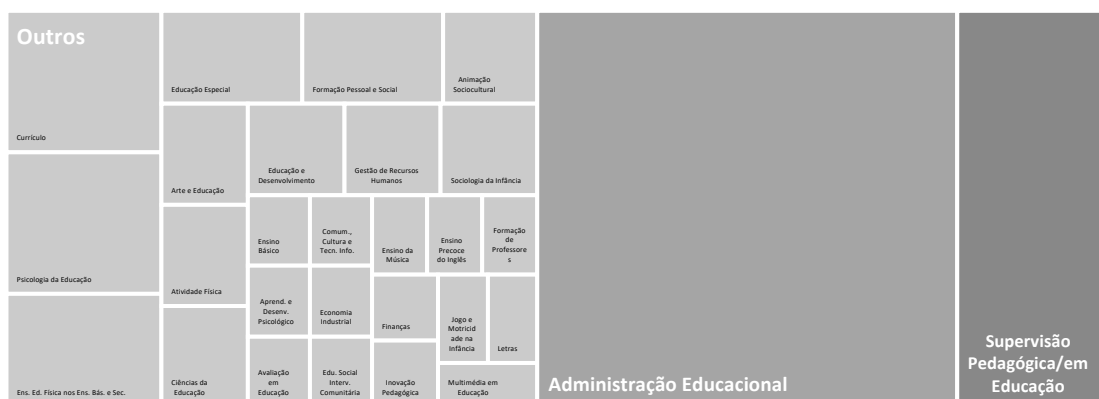


Figura 3. *Campos de estudo dos trabalhos realizados no âmbito de mestrados e doutoramentos*

Estes dados evidenciam claramente que o estudo da ETI, ou das AEC, tem sido mais desenvolvido no campo da AE do que noutros campos, no âmbito de cursos de mestrado de instituições de ensino superior que têm esta área como oferta educativa, entre as quais se destacam as universidades de Lisboa, Católica Portuguesa

⁹ Administração Educacional é a designação do curso ao qual mais trabalhos estão vinculados (12) e que serve de categoria para integrar outras designações como, Administração e Organização Escolar (7), Administração e Políticas Educativas (5), Administração da Educação (2), Administração e Gestão Educacional (2), Administração e Gestão Escolar (2), Administração e Política Educacional (1), Administração de organizações educativas (1), Gestão da Formação e Administração Educacional (1).

e de Aveiro (Figura 4).

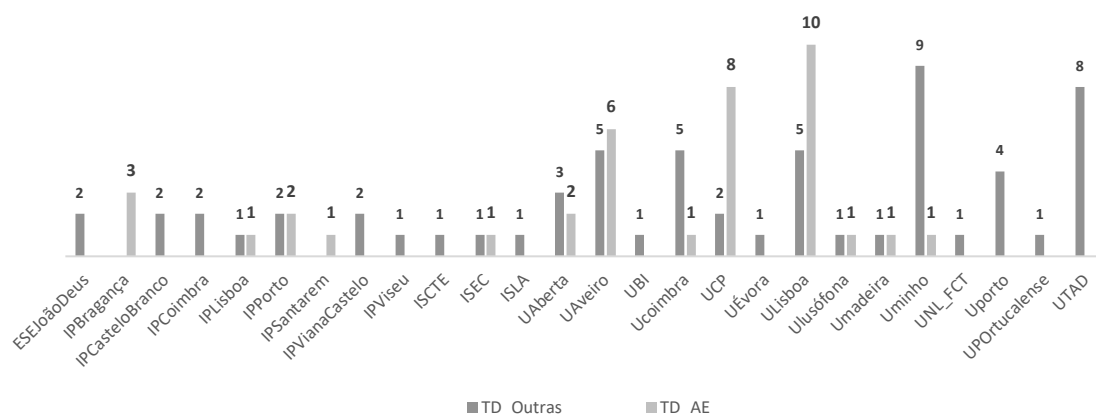


Figura 4. Instituições de ensino superior onde as dissertações/teses de mestrado/doutoramento foram realizadas

Estes dados suscitam a necessidade de conhecer e compreender os fatores explicativos que determinam o (des)interesse pelo estudo da ETI ou das AEC, quer no campo da AE, quer noutros campos. A título de exemplo, tomando os números mais expressivos do gráfico em duas IES com formação em AE, verifica-se que na Universidade do Minho há uma concentração de trabalhos em Estudos da Criança em diversas áreas de especialização e em Sociologia da Infância e na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), no âmbito do ensino da Educação Física.

3. Análise dos estudos sobre Escola a Tempo Inteiro realizados no Campo da Administração Educacional

Para esta análise, tendo em conta a existência de apenas uma tese de doutoramento, de 4 trabalhos que se encontravam na situação de “reservado/restrito” e de outros 7 trabalhos que não disponibilizavam nem resumo, nem acesso ao documento integral, foram considerados para análise apenas 27 trabalhos (dissertações e trabalhos de projeto) realizados no âmbito de mestrados académicos na área de especialização em AE, incluindo neste *corpus* um estudo em Administração Pública, tendo em conta a natureza do conteúdo e explicitação da ligação epistemológica com aquela área.

Opções metodológicas dos estudos

No que diz respeito às opções metodológicas, constata-se que na maior parte dos trabalhos de mestrado analisados, que explicitam o método adotado (75%), é assumida a opção pelo “estudo de caso”. Trata-se de um predomínio também constatado noutros estudos baseados na análise de dissertações de mestrado realizadas na Universidade do Minho na área de especialização de Administração Educacional (Torres & Palhares, 2014).

Para a operacionalização daquele método, de acordo com o explicitado nos trabalhos analisados, 58% dos investigadores recorreram maioritariamente à associação de duas técnicas de recolha de dados, destacando-se, neste caso, o recurso à complementaridade entre a análise documental e a entrevista (24%) (Figura 5).

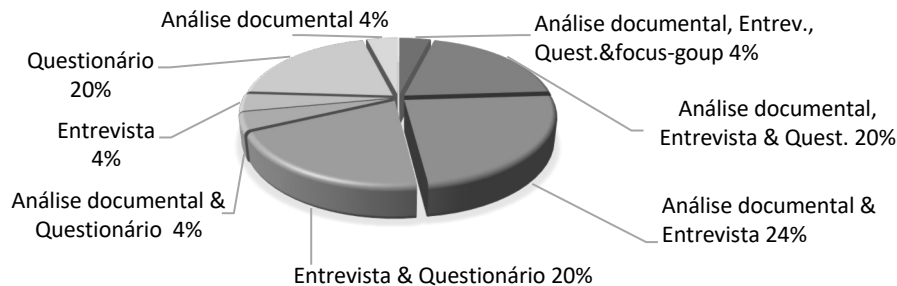


Figura 5. Técnicas de recolha de dados utilizadas nos estudos

A análise documental é o recurso mais comum (66%), seguido do inquérito por entrevista e por questionário, ganhando esta última técnica uma grande expressão nestes trabalhos, eventualmente decorrente dos objetivos dos estudos que se prendem com a recolha de representações de um número representativo de categorias de atores, como os professores e os pais ou encarregados de educação. Curiosamente, o recurso à observação é praticamente inexistente, ao contrário do constatado nos trabalhos dos autores referenciados, em que a técnica é identificada em cerca de metade dos trabalhos de investigação.

Problemáticas e objetos de estudo

Da análise dos trabalhos selecionados procurou-se perceber quais as problemáticas que emergem dos estudos realizados, categorizando-as em função das dimensões de análise da política de ETI apresentadas atrás. Torna-se, assim, evidente que as preocupações

investigativas focalizam-se sobretudo na que designamos de *dimensão administrativa* da política de ETI, nomeadamente, sobre as questões que se relacionam com a *descentralização* de competências em matéria de educação do centro para o local, em que se problematiza: o município como ator educativo; a relação entre o centro e o local; a relação/tensão entre a autonomia da escola e a “municipalização” ou o desenvolvimento de políticas educativas locais; o confronto entre o discurso da administração educativa e o do local; a tenção entre lógicas comunitárias e as lógicas empresariais.

Na *dimensão educativa* problematiza-se questões relacionadas com as lógicas de educação não-formal na ocupação dos tempos não escolares dos alunos e a hiper-escolarização das crianças, a relação entre curricular e o extracurricular e a consequente (des)articulação entre professores, o alargamento do horário e as necessidades laborais e pedagógicas dos professores.

As questões que decorrem da que designamos de *dimensão política* não têm expressão nas problemáticas emergentes dos estudos, evidenciando-se apenas um estudo em que se problematiza a mudança nas relações entre atores na implementação da ETI.

Embora os trabalhos selecionados tivessem como temas estruturantes a ETI ou as AEC, incidiram de forma diversificada no que poderíamos designar de “unidades de análise” daqueles temas (ou a partir daqueles), os quais procuramos pesquisar com base na formulação explicitada do “objeto de estudo” (algo que raramente se verifica), complementada com o recurso aos objetivos formulados, ou à interpretação do sentido, decorrente da leitura integral do texto. Importa, contudo, referir que os estudos se baseiam nas representações (perceções ou opiniões) dos diversos atores, de acordo o explicitado nos documentos e tendo em conta o recorrente recurso ao inquérito por entrevista e/ou por questionário.

Um primeiro aspeto a evidenciar é a focalização dos estudos nas AEC, enquanto conceito e, sobretudo, enquanto programa (por vezes, interpretado como medida política) com características determinadas e sujeito a normas emanadas pelo centro, frequentemente de forma redutora, sendo confundido ou considerado com/como o próprio conceito de ETI, e nunca numa perspetiva mais global, como uma política de ETI como procuramos justificar noutros textos (Pires, 2014). Partindo desta constatação, do processo de análise dos estudos resultaram fundamentalmente três

categorias relacionadas entre si: (i) representações sobre o programa de generalização das AEC; (ii) a organização e gestão do programa pelas autarquias; (iii) o impacto do programa AEC. A maior parte dos trabalhos incidiu sobre as representações (perceções ou opiniões) dos atores (professores, alunos, pais e encarregados de educação...) sobre os conceitos de ETI e de AEC e sobretudo sobre a operacionalização e funcionamento do Programa, quer globalmente, quer ao nível de uma determinada atividade de enriquecimento curricular específica. Outra grande parte dos trabalhos focou-se no conhecimento e compreensão da intervenção das autarquias, enquanto entidades promotoras das AEC, na organização e gestão do Programa e na sua articulação com os agrupamentos de escolas públicas, com maior incidência nos estudos realizados nas universidades de Lisboa e de Aveiro. Nalguns trabalhos procurou-se analisar, por exemplo, os contributos para a construção de uma política local de educação, ou a forma de construção de parcerias de relação entre as autarquias e os agrupamentos de escolas públicas. Num outro conjunto de estudos, procurou-se conhecer os contributos que, nas representações dos atores, o programa de generalização das AEC teve, particularmente a nível do sucesso educativo dos alunos, das práticas dos professores, da indisciplina, ou até do desenvolvimento organizacional das escolas públicas.

Basicamente, pretendeu-se compreender uma medida de política educativa que os estudos parece quererem enquadrar no âmbito das políticas, ou de uma política, de descentralização de competências em matéria de educação e da sua implementação, receção e tradução local e organizacional.

Apesar das ambiguidades presentes na definição dos objetos de estudo, como aspetos conclusivos evidencia-se, na dimensão administrativa, uma grande diversidade de práticas locais, que dão relevo à tensão entre a construção local das políticas educativas e a declinação local das políticas nacionais. Na primeira vertente constata-se a proatividade emancipatória e o protagonismo dos municípios, em articulação com outras agências locais, em que a importância política do Programa AEC se configura no conteúdo mais substantivo que atribui relevância à ação municipal, atribuindo-lhe um papel central na sua implementação. Na segunda vertente, os municípios são apresentados como meros executores, não constituindo o Programa uma verdadeira medida descentralizadora.

Na dimensão educativa, é registada uma grande diversidade de representações. Embora seja atribuída relevância e reconhecida adequação das AEC no

desenvolvimento dos alunos, é contradita a ideia de aumento da indisciplina com a implantação das AEC. Por seu lado, dá-se conta da ineficácia da política na instituição de inovações nas organizações educativas, da necessidade de mudança nas práticas educativas com base no trabalho colaborativo, de subsistência de problemas na articulação entre curricular e enriquecimento curricular, da exigência de maior prioridade à atividade lúdica, consubstanciando-se a ideia de que as AEC não constituem um real contributo para a formação global do aluno.

Na dimensão política, é significativa a conclusão de que as representações dos atores apontam para uma autêntica valorização da dimensão social da ETI.

Enfoque teórico dos estudos

O processo de contextualização do objeto de estudo integra, em praticamente todos os estudos analisados, uma preocupação com a definição de conceitos (como o de ETI ou de AEC), o seu enquadramento formal-legal e sociopolítico e, progressivamente, à medida que o *corpus* de estudos foi engrossando, o recurso a referências e conclusões de outros trabalhos académicos sobre o tema, embora, neste caso, sem a preocupação de empreender um processo exaustivo de concretização de algo próximo de um “estado da arte”.

Por seu lado, o resultado da tentativa de análise do enquadramento teórico dos estudos resultou ambíguo e inclusivo, atendendo à ausência de explicitação e definição clara do enfoque teórico mobilizado e de explicitação e justificação da sua filiação epistemológica ao campo da AE. Esta relação parece ser admitida tacitamente, na maioria dos trabalhos, pela explicitação de temas e conceitos usualmente estudados e mobilizados em estudos realizados nesse campo. Assim, em cerca de metade dos estudos, de forma mais ou menos desenvolvida, os autores recorrem ao conceito de “descentralização” (e em alguns casos, de “territorialização”) da educação (ou de competências em matéria de educação) e ao seu enquadramento teórico, mobilizando dimensões analíticas como a relação entre políticas educativas de descentralização e autonomia, entre “desenvolvimento local” e “políticas educativas locais”, e a “construção local das políticas educativas”.

Apenas em cerca de um quarto dos estudos é explicitado o recurso à análise organizacional da escola (ou do agrupamento de escolas) e num dos casos a um “modelo de análise”, o *político*, e nos restantes a “unidades de análise” como o “clima

organizacional”, a “comunicação organizacional”, ou a dimensões como a de “organização aprendente” e de “mudança organizacional”. Apenas um dos estudos recorre superficialmente ao quadro teórico construído a partir da “análise das políticas públicas”.

Apesar da mobilização destes conceitos e modelos de análise nos enquadramentos teóricos, não se verifica, generalizadamente, o “diálogo” entre aqueles e os resultados dos estudos, ou seja, não se verifica a sua mobilização para a interpretação do objeto de estudo e dos resultados obtidos.

Regista-se, contudo, que as opções concetuais e teóricas e metodológicas apresentadas nos trabalhos académicos evidenciam, globalmente, a emergência e valorização de uma “abordagem sociopolítica” (Silva, 2006) da Administração Educacional e, conseqüentemente, a valorização da sua vertente política, evidenciando-se a tendência para uma perspetiva analítica e interpretativa. Aspetos que não serão alheios, como refere Carvalho (2014), aos “contextos organizacionais (e por certo de orientação) da produção” (p. 78) desses trabalhos académicos. Refletem também, ainda que não de forma explícita, o “caráter compósito”, “multidisciplinar” ou de “transumância disciplinar” apontado por Barroso (2002; 2005) à AE, enquanto área de estudo aberta a áreas como a sociologia das organizações, por um lado, e a ciência política e a sociologia política, por outro. Nesse sentido, o autor reportando-se à sua própria argumentação (Barroso, 2002), aponta para a importância da

influência da “sociologia das organizações educativas” na Administração Educacional (...) para uma diversificação das perspetivas teóricas e disciplinares no estudo dos fenómenos administrativos e para um alargamento do seu campo empírico, em direção às dimensões culturais e micropolíticas, às estratégias dos atores e às dinâmicas da sua ação organizada (Barroso, 2014, p. 6).

Embora de forma pouco expressiva e nem sempre assumida, julgamos que alguns dos trabalhos analisados situam-se no que Lima e Torres (2017) designam por “linha de pesquisa ancorada numa abordagem sociológica e organizacional da escola” (p. 30), enquanto tendência a que se tem assistido nas últimas duas décadas na realidade portuguesa, segundo a perspetiva dos autores.

Por seu lado, retomando a argumentação da diversificação disciplinar, Barroso (2002, cit. por Barroso, et al., 2007) destaca as repercussões da “evolução da agenda da política educativa (com a descentralização, a autonomia, a alteração dos processos de regulação, etc.)”, que veio exigir, na esteira da argumentação de Dutercq (2000), “a

mobilização de outros contributos disciplinares, nomeadamente da sociologia política e da ciência política” (p. 30), abrindo os estudos de AE à análise política, a “uma perspectiva política da administração da educação” (Dutercq, 2000, p. 161), “tomando como seu objecto conteúdos e processos das políticas” (Carvalho, 2014, p. 84).

Nota final de carácter prospetivo

Partindo do pressuposto de que a ETI é vista como uma política pública de educação (Pires, 2014) (embora, frequentemente assumida como um programa, uma medida política ou um projeto), pretendeu-se compreender como é analisada global ou parcialmente, a partir do campo da AE. Embora os estudos analisados apresentem alguns traços de análise política, dada a escassez de assunção de compromissos teóricos explicitamente apresentados com carácter interpretativo, impõe-se uma maior mobilização e um maior compromisso de/com abordagens que têm vindo a ser identificadas, como refere Carvalho (2014), no campo da Administração Educacional: das organizações educativas; da sociologia da educação; e da ciência política que, no campo da análise da política educativa, têm evoluído, segundo o autor, para “três grandes corpos disciplinares e teóricos recorrentes (e predominantes) no *corpus* de teses de doutoramento por si analisadas (Carvalho, 2014; 2015):

- uma sociologia das políticas educativas (...);
- uma análise das políticas assente na teoria da regulação social e sua combinação, mais recente, com a sociologia política da ação pública, de inspiração francófona;
- uma sociologia das organizações convertida já numa sociologia da ação organizada.

Assim, sem qualquer pretensão uniformizadora, mas na perspectiva de garantia de um certa sustentabilidade teórica, sugere-se a continuidade do estudo da política de ETI, ou de trabalhos de meta-análise, a partir destes três enfoques teóricos consolidados na investigação produzida em Portugal e na realidade educativa portuguesa.

Referências Bibliográficas

Almeida, H. (2017). Escola a Tempo Inteiro em Portugal: um analisador da política educativa. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 470 – 479.

Disponível em:

<https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/1034/2986>.

- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(1), 277-325.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2014a). Prefácio. In C. Pires, *Escola a Tempo Inteiro. Contributos para a análise de uma política pública de educação* (pp. 7-12). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Barroso, J. (2014b). Prefácio. In L. M. Carvalho, *A Construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal. Um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutoramento realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Barroso, J.; Carvalho, L. M.; Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 5-20.
- Carvalho, L. (2014). *A Construção de Conhecimento sobre Políticas Públicas de Educação em Portugal. Um estudo descritivo e interpretativo de Teses de Doutoramento realizadas na área científica da Educação, em universidades portuguesas (2000-2012)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Carvalho, L. (2015). Estudos analíticos sobre políticas educativas: um ensaio a partir da investigação doutoral realizada em Portugal (2000-2012). *Educação & Sociedade*, v. 36, nº. 133, pp. 1023-1040.
- Delveaux, B.; Mangez, É. (2008). *Towards a sociology of the knowledge-policy relation*. Disponível em: <https://goo.gl/cc4zz4>. Consultado em: 10 janeiro de 2018.
- Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation: nouveaux contexte, nouvelles perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 130, pp. 143-170.
- Ferreira, F., & Oliveira, J. (2007). Escola e Políticas Educativas: lugares incertos da criança e da cidadania. *Perspectiva*, 25 (1), 105-126.

- Lima, L., & Torres, L. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, v.10, n.1, p. 29-48, ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> Doi: 10.15687/rec.v10i1.33183
- Pires, C. (2007). A Construção de Sentidos em Política Educativa: o caso da Escola a Tempo Inteiro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 77-86.
- Pires, C. (2012). *A “Escola a Tempo Inteiro” – operacionalização de uma política para o 1.º ciclo do ensino básico. Uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Pires, C. (2013). A “escola a tempo inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. In A. Ventura; A. Neto-Mendes & J. A. Costa (Org.) *Escolas, competição e colaboração: que perspectivas?* (pp. 109-119). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro. Contributos para a análise de uma política pública de educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pires, C. (2017). Escola a Tempo Inteiro: dimensões de análise, ideias e hibridismos de uma política pública de educação". *Educação: Teoria e Prática*, 27 (56), 611-627. [eISSN:1981-8106]. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>
- Silva, G. (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L., & Palhares, J. (2014). As investigações que se fazem... rotas de pesquisa e tendências dominantes. In L. Torres & J. Palhares (Org.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 13 – 37). Braga: Edições Húmos.

Tipo de professor e tipo de turma no âmbito do ensino básico em Portugal: a necessária contextualização relacional da eficácia pedagógica do professor¹⁰

Paulo Coelho Dias

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
CIES – Instituto Universitário de Lisboa

Nota Introdutória

Ultrapassada a teoria dos dons, que colocava no quociente de inteligência dos alunos a razão principal do seu sucesso escolar, com a constatação de que mesmo os alunos das classes baixas com elevado quociente de inteligência frequentemente falhavam ou cumpriam de forma insatisfatória os desideratos escolares (Pinto, 1999), abriu-se espaço a novas propostas teóricas, desde logo as que passaram a colocar o foco de atenção nas desigualdades dos alunos em termos dos respetivos lugares de classe.¹¹ De facto, ao perceber-se que os conhecimentos veiculados escolarmente nos programas das unidades curriculares e a forma de transmissão do saber eram essencialmente homólogos da cultura e dos processos de inculcação normativa e cultural dos lugares de classe mais elevados (duplo arbítrio cultural de que falam Bourdieu e Passeron, s. d.), constitui-se uma nova perspetivação culturalista ou estrutural-determinista que colocou do lado da família e do chamado processo de *socialização primária* aí desenvolvido (Berger e Luckmann, 2010) o *locus* de análise das desigualdades verificadas nas trajetórias estudantis. Se é certo que esta nova problematização do complexo processo de aprendizagem trouxe explicações francamente frutíferas ao debate do sucesso e insucesso escolar, permanecia ainda, não obstante, uma extensa zona de penumbra ou opacidade em torno da questão porque razão alunos do mesmo

¹⁰ Nota dos editores: Devido à sua grande dimensão não foi possível integrar neste texto a globalidade dos dados e dos instrumentos construídos que vão sendo apresentados e analisados ao longo do texto.

¹¹ Terminologia equivalente, mas mais atual e adequada do que a tradicional de *classes sociais*.

lugar de classe, essencialmente sujeitos a processos de *socialização primária* substantivamente consentâneos, apresentavam, ainda assim, não obstante, fortes diferenças nas suas trajetórias escolares tendo em conta, desde logo, o estabelecimento de ensino frequentado e, questão incontornável, o tipo de professores neles existentes. Se é certo que, uma vez mais, poderá haver razões idiossincráticas dos próprios alunos que permitirão em parte explicar algumas dessas variações (retomando até um certo ponto a *teoria dos dons*, mas levando-a mais longe, ao perceber que o ato de aprendizagem mobiliza outras competências individuais diferenciais dos alunos entre si), verdade é, também, que este novo questionamento abriu um novo espaço de problematização teórica, em torno da chamada eficácia do Professor.

Paralelamente, nos últimos anos, têm vindo a acentuar-se pressões cruzadas sobre os sistemas de ensino para que sejam alcançados níveis mais elevados de formação escolar e de especialização, fundamentalmente devido à globalização e ao consequente aumento da competição nos mercados mundiais. Também por esta via se começa a acentuar a relevância da avaliação das escolas *lato sensu* e da eficácia dos professores *stricto sensu* (Libman, 2017, p. 159).

Tradicionalmente, os estudos sobre eficácia do professor tendiam a circunscrever o seu âmbito à análise restrita do efeito da pedagogia do professor junto dos seus alunos. Paralelamente, os estudos sobre avaliação do desempenho do professor surgiram da necessidade de avaliar as escolas sendo a avaliação do desempenho dos professores um dos seus braços fundamentais de análise, nomeadamente, no âmbito da microescala, ou seja, na chamada *avaliação interna* das escolas ou *autoavaliação*. Pelas suas inevitáveis interseções os estudos sobre *eficácia do professor* e sobre a *avaliação do desempenho docente* acabaram por encontrar-se. A eficácia do professor é, assim, cada vez mais, estudada e contextualizada no âmbito da avaliação das escolas. Neste processo, isolar a avaliação das Instituições Educativas do respetivo Território Educativo (Pinhal, 1993), constituiria um erro de análise porquanto se saiba, tal como referimos antes, que existe uma parte não negligenciável (se não a maior) do sucesso escolar dos alunos que precede a sua entrada na Escola e que o condiciona uma vez dentro dela, decorrente do seu *capital cultural* familiar (Bourdieu e Passeron, s. d.; Bernstein, 1985; 1996; etc.). Assim, no atual estado da arte a inclusão da *comunidade educativa* como um dos pilares inexoráveis da explicação do sucesso dos alunos é

fundamental. Ainda assim, o principal foco de atenção tem vindo a deslocar-se da família ou, mais propriamente, da família como explicação exclusiva, para o Professor.

Porquê dedicar ao papel do Professor um lugar de destaque nesse trinómio - Família, Escola, Professor? Porque as condições familiares de partida das famílias dos alunos são essencialmente irreduzíveis (Libman, 2017) e, assim sendo, a procura de uma solução para a melhoria do sucesso escolar dos alunos desloca-se para a Escola, globalmente entendida e, de uma forma especial, para o Professor, uma vez que, dentro dela, o resultado da sua prática pedagógica representa o valor mais elevado de variância em termos da aprendizagem dos alunos (OECD, 2018). É por essa mesma razão que “uma das formas de melhorar a equidade e a eficiência das escolas depende, em larga medida, de garantir que as pessoas mais competentes queiram trabalhar como professores, que o seu ensino seja de elevada qualidade e que os alunos tenham acesso a um ensino de excelência.” (Hattie, 2013, p. 173). Neste âmbito, há cada vez mais estudos que demonstram que, perante uma mesma turma, diferentes professores conseguem apresentar resultados completamente diversos entre si (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

Assim, contemporaneamente, um dos campos de estudo mais alargado em torno da explicação do sucesso ou do insucesso escolar dos alunos tem sido o da procura e posterior inventariação de práticas eficazes, desde logo no âmbito da chamada Metodologia do Processo-Produto (veja-se, por exemplo, Shulman, 1989). O sentido desta preocupação prende-se, desde logo, com a vontade de melhorar os níveis de desempenho dos alunos. Efetivamente, se, de facto, existem práticas pedagógicas mais eficazes aqueles professores que as adotam encontram-se melhor preparados do que os seus colegas que se socorrem de outras. Num estudo anterior (Dias, 2011), no qual procurámos exatamente aferir até que ponto as características pedagógicas de um grupo de 24 professores (12 do 5º e 12 do 7º ano do Ensino Básico), condicionavam os níveis de aprendizagem dos respetivos alunos, pudemos perceber que foram as turmas dos professores que apresentaram um melhor planeamento das suas aulas, que comunicaram os assuntos de forma mais clara e em maior quantidade, e em que poucas ou nenhuma vez houve bloqueio das aulas por *ruído extremo*¹² que, por sua vez, os

¹² Nesse artigo criámos um *índice geral médio de ruído extremo* (IGMRE) a representar o número de vezes que cada aula ficou literalmente bloqueada em termos comunicacionais. Fizemos então notar que esse nível de ruído nada tem a ver com o

alunos mais estudaram para a disciplina e que alcançaram resultados tendencialmente mais elevados (quer na escrita, quer na oralidade), passando-se o contrário para os professores menos eficazes nesse conjunto de variáveis. Através desses resultados, procurámos dar um contributo para a compreensão de certas relações fundamentais que se estabelecem entre algumas variáveis fortemente estruturantes daquilo que é a Prática Pedagógica de cada professor, globalmente entendida, e os desempenhos das respetivas turmas. No entanto, esses mesmos resultados levantaram-nos uma nova questão não menos relevante do que os esclarecimentos então conseguidos: nesse estudo (Dias, *op. cit.*) fomo-nos apercebendo, colateralmente, que algumas das características integrantes dos fatores referentes ao desempenho pedagógico dos professores, se revelaram fortemente dependentes do conjunto dos alunos integrantes de cada turma. Nesse sentido, como saber se não foi, afinal, o *tipo de turma* que, condicionando, por exemplo, o nível de planeamento das aulas não acabou por condicionar as restantes relações encontradas? Ou seja, foi começando a vislumbrar-se ao longo desse estudo que muito do que é a eficácia de um professor, decorrendo, sem dúvida de certos atributos característicos dele poderá resultar, também, e de forma não menos importante, daquilo que são as características da ou das turmas onde ele leciona, nomeadamente, das suas composições diferenciais em termos dos lugares de classe dos respetivos agregados domésticos e dos níveis de instrução dos seus membros.

Concomitantemente, por outro lado, ao longo dos dois anos completos de observação de sala de aula com base nos quais desenvolvemos o referido estudo (Dias, 2011), fomo-nos apercebendo, também, que até para uma mesma turma, o professor

ruído normal de qualquer aula, que designámos por *ruído funcional*. Nesse artigo fizemos questão de salientar que, ao referirmo-nos a *ruído extremo*, estaríamos a referir-nos a níveis de ruído tão elevados que se antagonizam com o processo didático por bloquearem completamente a aula. Mormente, salientámos que um determinado nível de ruído, o referido *ruído funcional*, é inevitável e é, até, desejável, se significar que resulta do envolvimento ativo dos alunos na discussão dos assuntos da aula e que turmas estáticas com alunos apáticos não interessam a ninguém. Sobre esta questão Langlois e Zales (1991, citados em Block, Crochet, Jones, & Papa, 2012, p. 1165) sugerem que os professores mais eficazes envolvem os alunos nas atividades instrucionais, potencializando, da melhor forma possível, o tempo da aula. Os alunos deveriam estar envolvidos na aprendizagem durante o máximo de tempo possível com o mínimo de interrupções possível.

apresenta alguma variabilidade no tempo, questão que nesse momento não aprofundamos por afastar-se do âmbito desse estudo.

Assim, no estudo que propomos neste texto, identificados que foram anteriormente os perfis integrantes das diferentes práticas pedagógicas que mais parecem condicionar os resultados dos alunos, procuraremos dar resposta ao seguinte questionamento: serão as características pedagógicas de cada professor, que definem graus diferenciais da sua eficácia, condicionadas pelo *tipo de turma*? Em caso afirmativo, haverá características da prática pedagógica dos professores que são mais passíveis de ser condicionadas pelas respetivas turmas onde ele exerce a sua ação pedagógica do que outras? Se sim, quais são elas e por que motivo algumas das práticas pedagógicas são mais condicionáveis do que outras?

Concomitantemente, questionaremos ainda: permanecerão estáticos os fatores integrantes dos diversos perfis de eficácia dos professores, ao longo das diferentes unidades temáticas que ele vai abordando na decorrência do ano letivo? A haver variabilidade: quais são os aspetos mais e menos sujeitos a variações? E porquê? Este é o questionamento central em torno do qual estruturámos o presente texto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Avaliação do Professor

A procura da melhoria dos resultados dos alunos e, mormente, a tentativa de diminuir as taxas de repetência e de abandono escolar são uma das maiores preocupações atuais no âmbito da investigação educacional (Libman, 2017; Mangiante, 2016). Assim, nos últimos anos, temos assistido a um aumento da importância atribuída aos resultados da educação e do ensino e a uma crescente responsabilização dos professores nesses resultados. Esta perspectiva tem vindo a dominar o discurso em torno da avaliação dos professores e tem conduzido ao desejo de usar medidas do desempenho dos alunos como indicador exclusivo da qualidade do desempenho dos professores. Não se trata de uma ideia nova; o que é novo, contudo, é usar os resultados dos alunos como critério exclusivo para medir a eficácia dos professores (Libman, 2017). A ideia principal desta filosofia é que não é importante o que os professores fazem se isso não representar uma melhoria nos resultados dos seus alunos. Schalock (1998) sintetiza esta ideia dizendo simplesmente que, se o propósito do ensino é ajudar a aumentar o conhecimento dos

alunos, então a eficácia do professor e das escolas deve ser medida pela qualidade e pela quantidade do que os alunos sabem.

Neste âmbito, existe um consenso generalizado de que a «qualidade do professor» é a variável que sozinho mais permite explicar sobre o efeito da escola na aprendizagem dos alunos (Eide et al., 2004; Ellett e Teddlie, 2003; Hattie, 2009; Rivkin, Hanusek e Kain, 2005; Scriven, 1994). É por esta razão que, de entre as variáveis que podem ser potencialmente condicionáveis pelo poder político para melhorar os indicadores de desempenho do sistema educativo, os fatores que envolvem os professores e as escolas são os que atualmente mais atenção merecem.

Assim, compreensivelmente, aumentou também a análise sobre os meios mais eficazes e fidedignos para medir o desempenho do professor (aquilo que ele faz) e a sua eficácia (o seu impacto nos alunos). Neste âmbito, a observação de aulas concretas é o instrumento por excelência para esse fim, sendo as quatro maiores dimensões em torno das quais se estruturam os sistemas de avaliação o Planeamento, o Ambiente de Sala de aula, a Prática Pedagógica e as suas Responsabilidades e Tarefas Profissionais (Morgan et al., 2014).

Concomitantemente, a ideia de que os resultados da aprendizagem são o indicador mais importante da qualidade do ensino do professor “tem levado muitos investigadores a examinar a correlação entre as características dos professores e os resultados dos alunos na tentativa de descobrir quais as características dos professores que são mais relevantes para a sua eficácia.” (Libman, 2017, pp. 159-160). Neste âmbito, Lee Shulman introduz o importante conceito de pedagogia do conhecimento programático/pedagogia da «matéria», tratando-se da interseção entre o conhecimento científico propriamente dito e o saber pedagógico para conseguir transmiti-lo (Libman, 2017). Neste debate, Opdenakker e Damme (2017) salientam que alguns fatores, tais como a qualidade da lecionação (algumas vezes operacionalizada como ensino estruturado ou direcionado), tempo na tarefa, oportunidade de aprender (conteúdos versados), tempo efetivo de aprendizagem, controlo de sala de aula, clima de sala de aula, e relacionamento em sala de aula, não somente têm sido estudadas como variáveis explicativas promissoras em modelos sobre eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas a sua relevância tem sido sistematicamente comprovada em estudos sobre eficácia educacional (Opdenakker e Damme, 2017). A importância das interações aluno professor e outros aspetos do clima de sala de aula (por exemplo, uma atmosfera

facilitadora da aprendizagem num ambiente essencialmente ordenado) têm sido também sublinhados no âmbito de um ensino eficaz (Opdenakker e Damme, 2017).

Paralelamente, os estilos de ensino, desde logo as crenças que os professores têm sobre a sua profissão e o seu papel face aos alunos, têm merecido também um papel de destaque na literatura sobre eficácia de ensino (Felouzis, 2007; Opdenakker e Damme, 2017).

Avaliação escolar e contexto escolar

Na procura de elevação do sucesso escolar dos alunos, um dos braços mais relevantes de investigação tem-se situado, desde logo no âmbito da Sociologia da Educação, em torno do contexto familiar dos alunos, por exemplo, em termos do *capital cultural* diferencial que as famílias facultam (Bourdieu e Passeron, s. d.) e dos *códigos linguísticos* também eles decorrentes do contexto familiar (Bernstein, 1985, 1996) enquanto antecedentes e condicionantes do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. De facto, quer na natureza dos currícula (aquilo que se ensina), quer na forma como se ensina (pedagogia adotada) as estruturas de conhecimento e de captação e produção de conhecimento são inicialmente e maioritariamente construídas no contexto familiar (ou noutra que o substitua) constituindo, no momento da apropriação do saber e na hora da sua exteriorização (oral ou escrita), um fator de favorecimento ou de desfavorecimento, consoante nos localizamos junto de alunos dos lugares de classe mais altos ou mais baixos.

Embora os professores não tenham controlo sobre a capacidade, o estatuto socioeconómico ou o contexto familiar dos seus alunos, ainda assim, os *rankings* de resultados escolares decorrem em grande medida destas variáveis externas ao controlo do professor, que não representam, por isso, nem o crescimento nem as competências que um aluno pode conseguir alcançar com um determinado professor, ou seja, a eficácia do professor (Sanders, 2000). Por esta razão, o mesmo Sanders (2003), noutra obra, recomenda que, na avaliação da eficácia do professor, seja usado um sistema de medição do *valor acrescentado* na aprendizagem de cada aluno para monitorizar os progressos dos alunos. Ainda assim, o próprio *valor acrescentado* defendido por Sanders é condicionado pelo nível inicial dos alunos e das suas competências para adquirir conhecimento e exteriorizá-lo o que, maioritariamente, resulta do contexto familiar de origem dos alunos. De facto: “Fatores socioeconómicos e demográficos

podem afetar não somente o ponto de partida de aprendizagem do aluno, mas também a sua taxa de progressão” (Ballou, 2002, p. 1).

Paralelamente, do lado da escola, a desigualdade de recursos disponíveis, bem como as diferenças de experiência e de preparação dos professores entre escolas de níveis socioeconômicos distintos também podem afetar a oportunidade para aprender dos alunos (Marzano, 2010). Mormente, um procedimento que dificulta a medição da eficácia do professor é a distribuição não aleatória que é feita dos alunos pelas escolas e, dentro destas, dentro das turmas, tendo por base critérios como o rendimento e a profissão dos pais (desde logo, por escolha das famílias ou dos professores). Isto dá origem à formação de escolas de elite ou de periferia; ou, dentro de uma mesma escola, dá origem a turmas de elite ou turmas de maus alunos. Percebe-se, assim, que as variáveis do contexto familiar influenciam antes e durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, condicionando a atuação do professor (Mangiante, 2016). Como consequência, os indicadores que são usados a nível de um país inteiro para medir a eficácia das escolas, primeiro, e dos docentes que nelas trabalham, depois, não têm em conta (ou, quando menos, não acautelam devidamente) o impacto dos particularismos da realidade local e das diferenças de composição nas turmas, medindo, através de um único indicador, os resultados dos alunos, menosprezando o efeito regional (zonas ricas, zonas pobres) e o efeito turma (turmas de alunos socialmente mais favorecidos, turmas de alunos pobres). Facilmente se percebe que medir o efeito do professor através de tais indicadores pode produzir resultados muito pouco fidedignos da sua real eficácia.

Avaliação da Escola e do Professor em Portugal.

Em Portugal a comparação do desempenho das escolas do Ensino Básico e Secundário através dos *rankings* de escolas (construídos com os resultados dos alunos em provas estandardizadas elaboradas pela Agência Nacional para a Qualificação – ANQ) pode providenciar análises profundamente injustas do real desempenho dos professores, porque esses indicadores congregam numa única medida efeitos da Escola e do Professor (válidos para a referida avaliação), mas, também, e, com igual ou até maior relevância e peso, efeitos do enquadramento familiar e comunitário (que nada têm a

ver, nem com o desempenho das escolas, nem dos respetivos professores).¹³ Por exemplo, frequentemente, são atribuídos aos professores efetivos com mais experiência as melhores turmas e, por esse facto, potenciam-se o *efeito professor* e o *efeito turma*, inflacionando os resultados da eficácia destes professores. Por sua vez, passa-se o inverso para os piores professores ou para aqueles que, por terem menos anos de serviço, ainda não têm prerrogativas dentro da sua escola, ficando com as turmas que os outros professores de carreira não quiseram, sendo, tendencialmente, avaliado por baixo o nível de eficácia daqueles professores (Amrein-Beardsley, 2008). Assim, alguns investigadores têm recomendado observar o comportamento e a prática do professor em sala de aula para, inequivocamente, avaliar a sua eficácia (Andrejko, 2004; Amrein-Beardsley, 2008; Kupermintz, 2003; Mangiante, 2016).

Abordagens unilateralistas da eficácia pedagógica do professor

São diversos os autores das mais diversificadas orientações teóricas de proveniência, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Teoria e Desenvolvimento Curricular, etc. (Brophy, 2010; Hirsch, 2008, etc.) que apresentam relações de algum condicionamento causal entre certos perfis dos professores e os resultados alcançados pelas respetivas turmas. Este tipo de estudos de pendor ou mais teórico ou prático ou ambos tendem a apresentar, contudo, o perfil do professor essencial ou até completamente desligado do contexto das turmas onde tais características dos docentes são chamadas a exercer a sua influência nos termos aludidos. A ser deste modo, estabelecer-se-ia uma certa irredutibilidade de tais características dos professores que, estando presentes ou pelo contrário ausentes, determinariam nuns casos maior e nos outros menor eficácia pedagógica do professor. Contudo, não se perspetiva em que medida essas mesmas características, pelo seu maior ou menor carácter relacional, não resultam ou são elas próprias produtoras do processo interativo docente/discentes. Felouzis (2007), por exemplo, faz depender a eficácia relativa do professor do tipo de relacionamento que ele consegue estabelecer com os respetivos alunos. De forma

¹³ No âmbito da *autoavaliação* ou da *avaliação interna* das escolas, a procura cada vez mais seguida de integrar os resultados dos alunos no âmbito do contexto socioeconómico da escola tem vindo a compensar esta visão enviesada do sucesso das escolas proposta pela ANQ. Ainda assim, são os dados dos *rankings* produzidos por esta que são difundidos nos noticiários televisivos, provocando, por consequência, leituras apressadas e incorretas de tais resultados.

essencialmente tipológica, coloca de um lado, um professor maioritariamente ineficaz – o professor saudosista– que, por permanecer agarrado ao ideal dos alunos de antigamente, não consegue levar o «novo público legítimo» (menos preparado devido à nova base de recrutamento que contém cada vez maior percentagem de alunos dos lugares de classe mais baixos¹⁴) a alcançar resultados satisfatórios de aprendizagem; por outro, apresenta o professor eficaz que, tendo sabido adaptar-se aos determinismos deste novo público, consegue levá-lo a metas escolares relevantes. A tese do autor é que o tipo de relacionamento que o professor consegue estabelecer com os seus alunos é uma variável fundamental para compreender os resultados que estes alcançam. Ora, o relacionamento do professor com os alunos não se define do nada, *ex nihilo nihil*, pelo contrário, ele decorre necessariamente dos alunos com os quais o professor interage. No entanto, a perspetiva essencialmente unidirecional que Felouzis nos propõe, na obra em referência, não faz depender esse relacionamento do *tipo de turma*, o que leva a pensar que certas características do professor a existirem determinarão, de imediato, um determinado perfil de relacionamento entre esse professor e as respetivas turmas, o que parece avançar de uma forma demasiado rápida que, numa relação com dois lados, apenas faz depender das características de um deles a eficácia face aos dois, torneando, portanto, a incontornável questão do carácter relacional do relacionamento.¹⁵ Essencialmente por esta razão, autores com Hirsch (2008) ou Brophy (2010) defendem a insuficiência da dimensão relacional *per se* para assegurar os bons resultados dos alunos. De facto, com argumentos essencialmente confluentes, estes autores dizem que a capacidade para «gerir» os comportamentos disruptivos em sala de aula assume-se como determinante. Ora, facilmente se percebe até que ponto tais comportamentos ficam, por sua vez, a depender do tipo de alunos que compõem a turma, ou seja, numa palavra, do *tipo de turma*. A eficácia do professor¹⁶ acaba por ser, de certa forma, uma «eficácia diferenciada». Neste sentido, Campbell, Kyriakides, Muijse Robinson (2014: p. 4) salientam que: “os professores podem ser mais eficazes com uns alunos do que

¹⁴ Terminologia equivalente, mas mais adequada do que a tradicional de *classes baixas*.

¹⁵ Pleonasma intencional.

¹⁶ A eficácia do professor, por sua vez, seria apenas uma das eficácias ligadas ao sistema de ensino que desde logo, seriam três: a eficácia da escola, a eficácia do professor e a eficácia educacional logicamente ligadas entre si. Para uma discussão exaustiva sobre este tema, ver Campbell, Kyriakides, Muijse Robinson (2014).

com outros, mais com uns assuntos do que com outros, mais nuns contextos do que noutros, mais nuns aspetos do seu desempenho profissional do que noutros.” Não obstante, ainda assim, quer Brophy (2010), quer Hirsch (2008) acabam eles também por propor a eficácia da lecionação em termos essencialmente unidirecionais. De facto, ao proporem, embora com argumentos diversos, a incontornável necessidade de construir um ambiente de diálogo permanente e de envolvimento dos alunos nas problemáticas abordadas, os autores não problematizam convenientemente em que medida a capacidade de um professor desenvolver tais debates em sala de aula não fica a depender, por sua vez, da maior ou menor permeabilidade do tipo de turmas a esse tipo de estratégias pedagógicas, ou seja, também neste caso, essas características dos professores ditos eficazes surgem essencialmente desvinculadas das turmas onde exercem a sua ação pedagógica. Igual reparo poderíamos fazer a um autor como Webb (2015) quando alerta para a necessidade de tornar divertidos os assuntos que se lecionam sabendo-se que, tantas vezes, o que é divertido para um grupo de alunos não o é, ou pelo menos com a mesma intensidade, para outros. A questão do *tipo de turma* (que veremos já de seguida) tem, portanto, merecido insuficiente atenção no âmbito do estudo da eficácia das estratégias pedagógicas dos professores.

Neste processo, a interatividade em sala de aula tem sido um dos aspetos mais debatidos como condicionando o sucesso dos alunos. No entanto, no âmbito desses processos interativos a taxa de ritmagem ou de aquisição assume-se como fundamental. Tal tem a ver com a introdução, por parte do professor, das matérias a ensinar de uma forma adaptada ao ritmo de aprendizagem dos alunos (*Academic Learning Time*) não se devendo prosseguir até ter *feedback* de que os alunos já compreenderam a informação anterior (Hirsch, 2008; Sternberg e Horvath, 2015). Cabe perguntar: acaso todas as turmas apresentarão igual ritmo médio de assimilação? Não estará aqui, portanto, mais uma clara relação interativa neste processo de ensino-aprendizagem? Por outro lado, esta questão da assimilação dos assuntos não pode ser desvinculada dos níveis de linguagem empregues pelo professor. De facto, desde os trabalhos de Bernstein (1985, 1996), onde o autor explica que, consoante o ambiente de socialização dos alunos, os *códigos linguísticos* desenvolvidos por estes serão mais ou menos adequados à apropriação e à produção do «texto legítimo», à análise de Ball (2002) que nos fala na urgência do professor usar uma «linguagem acessível», passando por Antão (2009) que sublinha a importância de repetir o mesmo assunto por outras palavras mais

simples, as «tautologias sinonímicas» como ele expressivamente lhes chama, por forma a tornar mais claras as explicações para todos os alunos, todos os diferentes autores salientam o nível de linguagem empregue pelo professor em sala de aula como sendo determinante na sua eficácia pedagógica. Trata-se, em suma, do nível coloquial do professor não dever situar-se longe da «zona de desenvolvimento próximo» dos alunos (Vigotsky, 1986, cit. em Champagne e Bunce, 2011), sob pena destes, mesmo mediante um esforço desumano, não conseguirem alcançar o que deles se pretende em termos de aprendizagem. Ora, esta questão, uma vez mais, sendo sem dúvida relevante, não problematiza ainda assim o tipo de alunos aos quais este discurso se dirige, ou seja, uma vez mais, não integra a variável *tipo de turma*. Note-se que, neste caso, podemos até falar em eficácias variáveis do professor face a grupos de alunos, podendo o professor ser mais eficaz com certos grupos do que outros (aqueles que mais se aproximam das suas características pessoais) aproximando-nos do carácter múltiplo da eficácia do professor nos termos propugnados por Campbell, Kyriakides, Muijse Robinson (2014).

A questão do planeamento das aulas surge também de forma muito crítica na literatura como separando os professores eficazes dos ineficazes. Hirsch (2008), por exemplo, referindo-se especificamente a esta questão explica o seguinte:

O período da aula pode ser transformado num pequeno drama com um princípio, um meio e um fim, bem dirigido, mas não rigidamente escrito pelo professor. O princípio levantando as questões a serem respondidas, o conhecimento a ser dominado, ou as competências a serem desenvolvidas; o meio consistindo numa troca intensa entre os alunos e entre estes e o professor; e o fim consistindo numa sensação de encerramento e de realização. (p. 14)

Ora, se esta poderá ser, sem dúvida, uma prática fundamental, e os nossos dados de outro estudo assim o atestam (Dias, 2011), ainda assim, também nesse estudo, nós fomos percebendo que o tipo de turmas favorece ou, pelo contrário, dificulta esse tipo de desenho heurístico, porque o tipo de planeamento que a aula segue não decorre só, unilateralmente, do professor.

Paralelamente, num conjunto de estudos (Brophy, 2010; Hirsch, 2008; Palmer, 2013) é aludida a importância de partir sempre da experiência e dos conhecimentos do aluno (nomeadamente dos conhecimentos da sua realidade sócio-familiar) para erigir sobre eles gradualmente os novos saberes. Pretende-se, desta forma, dotar o novo

conhecimento a adquirir de sentido em termos daquilo que o aluno já sabe. Uma vez mais, esta adequação tem implícita a natureza da turma ou melhor dizendo as composições diferenciais dos alunos em termos da sua preparação prévia.

Na verdade, a eficácia do professor não nasce do nada, *ex nihilo nihil*, sendo um processo interativo, ela decorre, desde logo, dos alunos e das turmas, como veremos já a seguir.

Eficácia do Professor e Tipo de Turma

Embora exista um generalizado consenso de que certas características do professor, desde logo, a sua prática pedagógica, podem condicionar os resultados dos alunos, contudo, ainda assim, inúmeros autores verificaram que o efeito de tais práticas não tem um valor universal, podendo variar em função das características dos alunos e das turmas, sendo que os processos de avaliação muitas vezes não conseguem perscrutar devidamente certas questões de microescala (Mangiante, 2016). Por esta mesma razão, Libman (2017) salienta que: “Ensinar é uma atividade complexa que implica a interação com muitos estudantes numa ampla variedade de circunstâncias. Por isso, deveria ser evidente que não existe uma lista de características, capacidades e comportamentos que se possa dizer que sejam universalmente eficazes para todos os estudantes em todos os contextos de aprendizagem.” (p. 161). Por exemplo, Sanders (2003) verificou que, como resposta a pressões do poder para aumentar a percentagem de alunos proficientes, os professores, principalmente nas escolas com piores resultados, tendem a centrar a sua estratégia pedagógica junto dos alunos que estão mais próximos de alcançar a referida proficiência em detrimento dos melhores alunos e dos mais fracos. O resultado é que os alunos com pior desempenho não progridem e os melhores ficam com um «crescimento suspenso» com impacto nos seus desempenhos futuros.» (p. 44). Percebe-se, portanto, que embora seja indiscutível a ação pedagógica do professor em termos dos resultados dos seus alunos (e, do somatório de todos os professores, dos resultados de uma escola), ainda assim, há variáveis do lado dos alunos, das suas famílias e da sua comunidade de pertença que podem ser decisivas, porquanto interajam com a estratégia pedagógica do professor e com a ação educativa global da escola. A avaliação escolar passa também por isso e não menos, pelo contexto da escola.

Neste âmbito, Mangiante (2016) refere, baseando-se num estudo de Farr, que, em termos da eficácia de alguns professores que lecionam em contextos socialmente desfavorecidos, pensa-se que há dois pensamentos cumulativos que lhes estão

subjacentes: eles acreditam que os seus alunos são capazes de cumprir as metas escolares com excelência; eles acreditam que são os responsáveis para que essa excelência dos alunos consiga ser alcançada e que são capazes de fazê-lo, restaurando, pelo menos até um certo ponto, a teoria das expectativas dos professores no sucesso dos alunos. Para atingirem estes objetivos pensa-se que os professores das escolas com níveis mais baixos de rendimento e com alunos de minorias étnicas desenvolvem estratégias poderosas para apresentarem objetivos claros de aprendizagem, bom planejamento das aulas e dos conteúdos a apresentar, fornecendo aulas bem fundadas e exemplificadas, monitorizando o progresso individual dos alunos.

Opdenakker e Damme (2017), com referência a um estudo de Thrupp, referem que, para além das características do *background* individual dos alunos, a composição global da turma (mais do que a soma individualizada das suas partes) pode também condicionar os resultados dos alunos, indo ao encontro de outros autores que já vimos que defendem que a composição da turma e as práticas pedagógicas do professor estão de certa forma ligadas, dimensão que tem assumido uma indiscutível relevância no âmbito da Sociologia da Educação.

Paralelamente, ainda segundo os autores, a capacidade de controlo da turma varia segundo o género dos docentes: as professoras do sexo feminino têm maior dificuldade em controlar os níveis disciplinares dos alunos (Opdenakker e Damme, 2017). Nas turmas mais problemáticas, maioritariamente compostas por alunos de famílias com níveis de rendimento mais baixos em média, “manter a ordem é extremamente mais difícil e pensamos que os professores do sexo masculino têm maior facilidade em manter a ordem porque os alunos aceitam a sua autoridade mais facilmente.” (Opdenakker e Damme, 2017, p. 176). Neste processo, os autores verificaram que a satisfação com a profissão de professor, a capacidade de gestão da turma e a lecionação em termos de acompanhamento individualizado dos alunos surgiram estatisticamente ligadas apenas ao professor (Opdenakker e Damme, 2017).

Mormente, Opdenakker e Damme (2017) verificaram que o relacionamento dos alunos é fundamentalmente centrado na turma, mas uma parte é também explicada pelo *tipo de professor*. Assim, há diferenças de relacionamento entre as turmas dos diversos professores, mas também há diferenças de relacionamento nas diferentes turmas de cada professor, embora haja indicadores de que uns professores tendem a ter um melhor relacionamento com as suas turmas do que outros.

Os referidos autores (*ibid.*) verificaram, ainda, no seu estudo que o nível cognitivo da turma (um constructo por eles proposto) determina diretamente a quantidade de informação que os professores tendem a transmitir aos alunos, embora varie de professor para professor, desde logo, em função da sua satisfação com a profissão de professor: quanto mais elevada for esta satisfação menor é a intensidade da relação entre o nível cognitivo médio da turma e a quantidade de informação transmitida pelo professor. Parece que os professores com baixa satisfação no trabalho tendem a investir mais nas turmas com melhor rendimento e a desinvestir nas outras (Opdenakker e Damme, 2017) indo ao encontro das análises de Felouzis (2007).

Relatividade e variabilidade das características do professor

Paralelamente ao que acabámos de ver, mas ainda pelo seu carácter interativo, algumas das componentes do desempenho do professor são mais estáveis do que outras (Polikoff, 2013). Por esta razão, nos últimos dez anos, tem vindo a aumentar o interesse em torno da estabilidade do desempenho do professor e da sua eficácia (Campbell et al., 2014; Darling-Hammond et al., 2012; Goldhaber & Hansen, 2010; Papay, 2011; Polikoff, 2013; Webb, 2015).

Neste âmbito, qualquer dos diversos autores que se têm dedicado ao estudo da eficácia das práticas pedagógicas do professor apresentam essa eficácia medida a partir de um único momento no tempo, não abrindo assim espaço para uma perspetivação sobre variações de desempenho pedagógico no âmbito desses perfis: “*exemplos de investigação onde a eficácia dos professores seja medida em momentos diferentes, através de estudos longitudinais, é escassa.*” (Campbell, Kyriakides, Muijse Robinson (2014: p. 105). Esta questão não é menor, tendo em conta que pode haver inúmeras razões que podem determinar que, mais do que um perfil rígido e inalterável de prática pedagógica do professor, possam existir condicionalismos que determinam alterações, para além dos referidos em cima de natureza relacional. Por exemplo, a natureza dos assuntos a abordar pode ser uma razão adicional para surgir alguma variabilidade na alteração da estratégia pedagógica do professor. Mangiante (2016) coloca a questão nestes termos: “Os professores são igualmente eficazes em todas as matérias?” (p. 218).

Neste sentido, Morgan et al. (2014), com recurso aos trabalhos de Rogosa, Floden e Willett, referem que foram identificados quatro possíveis padrões que podem ser observados e que continuam válidos: invariância absoluta, tendência e dispersão. A

invariância indica que um mesmo valor para um professor foi observado ao longo do tempo. Tendência indica que os valores observados para um professor aumentaram para cada momento medido. Dispersão indica flutuação aleatória que pode ou não ser acompanhada por uma tendência geral.

Metodologia

Amostra

A amostra que serviu de base a este texto foi composta por 24 professores e 651 dos seus alunos, representativa das escolas do Concelho de Olhão, Distrito de Faro. A amostra de alunos do 5º ano compreende 179 indivíduos do sexo masculino (52.6%) e 161 do sexo feminino (47.4%). Por sua vez, a amostra do 7º ano é composta por 163 alunos do sexo masculino (52.4 %) e por 148 do sexo feminino (47.6 %). (Para uma descrição detalhada vide Dias, 2011). Após as aulas iniciais de rodagem dos instrumentos de observação, presenciámos, em cada um dos dois anos letivos observados, cinco aulas de cada um dos professores do 5º ano e cinco das aulas dos seus colegas do 7º. Os docentes do 5º ano foram identificados de P1 a P12; os seus colegas do 7º ano de P13 a P24.

Plano de observação e procedimentos

A informação respeitante a este texto (que, por sua vez, é parte integrante de um estudo maior) resultou de dois anos de observação de sala de aula. No primeiro ano de observação começámos com um estudo naturalista (observação direta não participante) a registar num amplo diário de campo o máximo de informação possível referente a cada contexto de sala de aula, procurando gradualmente identificar as variáveis mais importantes decorrentes da própria realidade observável. À medida que fomos observando tudo sem qualquer especificação em particular, começámos a perceber que certos aspetos eram quiçá mais importantes do que outros para compreender o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Só após termos identificado tais variáveis pudemos construir as nossas próprias grelhas de observação ou grelhas categoriais de caracterização do comportamento docente, nascidas da própria realidade e onde constavam os aspetos por nós considerados mais importantes a ter em conta e, portanto, a serem observados a partir de uma fase mais sistematizada de observação. Assim, no segundo ano consecutivo de observação de sala de aula, essa primeira observação

permitiu-nos desenvolver a técnica de incidentes críticos em sala de aula (adaptada de Estrela e Estrela, 1978 e Postic, 2000), o que nos possibilitou a construção de uma grelha contendo dezanove variáveis passíveis de caracterizar o perfil de cada professor. Este primeiro instrumento construído possibilitou-nos essencialmente caracterizar a dimensão pedagógica do desempenho de cada professor. Posteriormente, os professores foram avaliados aula a aula, em cada unidade temática, segundo essas variáveis, pontuadas numa escala de um a cinco, identificando, no nível mínimo da escala, um comportamento ineficaz (I) e, no outro, o correspondente comportamento eficaz (E), segundo o que apurámos através da técnica dos incidentes críticos.¹⁷ Para pontuarmos cada professor construímos um Manual de classificação nos termos propostos por Postic (2000) e que nós, ao fim de algumas aulas de rodagem, já dominávamos bastante bem. Só após termos percebido que conseguíamos com relativa facilidade registar a maioria das comunicações verbais entre o professor e os alunos é que começámos a observar as aulas sistematicamente. Para garantir a maioria dos registos em sala de aula, as aulas foram sendo gravadas (após as devidas e difíceis autorizações...) com um gravador de fita eletromagnética. Posteriormente, aplicámos uma análise fatorial ao conjunto das dezanove variáveis referidas para ver se haveria alguns fatores agregadores das tendências das várias variáveis estudadas. Com base nesse estudo conseguimos isolar quatro fatores, identificados pelas variáveis com maior saturação em cada um deles (vide, Bryman e Cramer, 2006): denominámos o primeiro fator *relacionamento entre o professor e os alunos* (RELACI); o segundo, *nível de planeamento das aulas* (PLANEA); por sua vez, o terceiro denominámos *forma de comunicação dos conteúdos pelo professor* (COMUNI); o quarto, *utilização de recursos inovadores na transmissão de conteúdos feita pelo professor* (RINOVA).¹⁸ Paralelamente, desenvolvemos uma grelha de sinais (parcialmente adaptada de Estrela, 2005) através da qual construímos sinais específicos para a classificação e posterior medição de cada uma das formas de comunicação verbal em sala de aula (exposições, perguntas ou respostas dos alunos e/ou do professor). Para cada aula observada foi feita

¹⁷ Esta eficácia ou ineficácia decorre da relação entre o *ato pedagógico* realizado pelo professor e o resultado que ele pretendia obter com ele (a sua intenção explícita ao fazê-lo). Se o referido ato produz o efeito desejado é eficaz; sendo ineficaz na situação contrária.

¹⁸ Este fator, por não ter apresentado qualquer relação com os outros e por conter apenas uma variável, foi excluído do estudo.

a posterior quantificação da sinalização desenvolvida por cada aluno e pelo professor o que deu origem, por sua vez, à criação de cinco variáveis: a quantidade e qualidade da informação transmitida pelo professor em cada aula (Índice Geral Médio de Observação da Informação Transmitida pelo Professor - IGMOITP); a quantidade e a qualidade de informação transmitida pelo conjunto dos alunos (Índice Geral de Observação - IGO), a qualidade e a quantidade de informação transmitida pelo professor e pelos alunos em conjunto (Índice Geral Médio de Informação – IGMI), o número de incentivos do professor à participação dos alunos ao longo de cada aula (Índice Geral Médio de Incentivo de Transmissão de Informação – IGMITI) e, por fim, construímos uma variável onde medimos o número de vezes que a aula foi bloqueada por níveis de ruído tão intensos que ficaram impossibilitadas todas as formas de comunicação verbal entre o professor e os alunos (Índice Geral Médio de Ruído Extremo – IGMRE). Esta variável foi criada por oposição a todas as situações em que os níveis de ruído foram sempre perfeitamente compatíveis com a circulação de informação (na maioria das vezes resultando dela), situação que, por isso, designámos por *ruído funcional*. Através da nossa fase de observação naturalista do primeiro ano de observação fomos nos apercebendo que este *ruído extremo* condicionava de forma muito acentuada a dinâmica comunicacional de sala de aula.

Urge salientar que a criação separada destas cinco variáveis adicionais foi feita intencionalmente. De facto, poderíamos tê-las incluído na Grelha Categorical do Professor que deu origem às dezanove variáveis que já referimos atrás, mas enquanto nestas era suficiente um só registo por aula, nas outras esse único registo seria insuficiente, porque, pela sua natureza cumulativa, havia que criar uma variável que agregasse o seu valor para uma aula inteira. É o caso, por exemplo, do nível de informação transmitido pelo professor ou pelos alunos que vai aumentando até ao final da aula ou do *ruído extremo* produzido que varia ao longo de uma mesma aula, não sendo passíveis, portanto, de uma única mediação (neste Capítulo em concreto, contudo, pela natureza do estudo que iremos desenvolver, a referência a estas cinco variáveis será apenas pontual).

Estudo das flutuações das dezanove variáveis estudadas: identificação de padrões globais, individualização de tendências por professor e separação do *Tipo de Professor* face ao *Tipo de Turma*.

Em primeiro lugar, é preciso ter em conta que, num estudo com as características do nosso, certos procedimentos não podem conseguir a eficácia que seria possível obter num plano experimental. De facto, frequentemente, dada a capacidade que alguns professores tinham comparativamente a outros, por exemplo, para controlar as respetivas turmas, pensámos para nós como é que as turmas mais ruidosas que acompanhámos, as de P1, de P7, de P9, de P14 ou de P24 se comportariam face a P2, P6, P15 ou P17, que tinham apresentado turmas praticamente só com *ruído funcional*. Mas uma tal coisa nunca pôde passar de uma vontade inconfessável. Contudo, alternativamente, pedimos autorização a P1, a P7, a P9, a P14 e a P24 e, ainda, a P2, a P6, a P15 e a P17 para observarmos o comportamento global de outras das suas turmas em sala de aula (o mesmo professor face às suas outras turmas). Este procedimento foi adotado no sentido de isolarmos o *efeito do Tipo de Turma* sobre o *efeito do Tipo de Professor*. Concretamente, procedemos à observação da prática pedagógica de cada professor numa única aula de duas turmas distintas - a melhor e a pior, no entendimento de cada professor (o critério elegido pelos professores para definir se a turma era melhor ou pior foi o comportamento). Para procedermos à observação das variações (se algumas) observadas numa mesma aula, mas de turmas diferentes, utilizámos o Teste U de Mann-Whitney, específico para a comparação de variações entre duas amostras não relacionadas, como era o caso aqui, uma vez que eram duas turmas distintas (para mais informações, ver Bryman e Cramer, 2006: pp. 166-167).

Por sua vez, para identificarmos o grau de constância da estratégia pedagógica de cada professor observámos e comparámos cinco das suas aulas com a mesma turma. Para estudarmos possíveis variações decorrentes da observação da mesma turma em cinco momentos diferentes, aplicámos o Teste de Friedman específico para três ou mais amostras relacionadas, como é o caso aqui, dado que foi observada a mesma turma em momentos diferentes (para mais informações, ver Bryman e Cramer, 2006: pp. 170-171).

Estes dois procedimentos de tratamento da informação permitiram-nos um estudo agregado dos dados dos 24 professores acompanhados. Contudo, a nós interessava-nos, ainda, adicionalmente, perceber as variações individualizadas (caso existissem) no desempenho de cada professor ao longo das cinco aulas observadas com

uma mesma turma e, paralelamente, fazer o mesmo comparando individualizadamente as flutuações dessas mesmas variáveis numa única aula de duas turmas distintas do professor (a melhor e a pior, como já dissemos). Neste caso, dada a exiguidade previsível de casos, tivemos que adotar um procedimento mais simples: a-) por um lado, comparámos o valor médio de cada variável ao longo das cinco aulas observadas com uma mesma turma; b-) por outro, registámos e comparámos esse mesmo valor médio nas duas aulas observadas (com a melhor e com a pior turma); c-) por outro lado, ainda, acompanhámos esse valor com o do respetivo desvio padrão, através do qual procurámos identificar a magnitude das variações observadas (nas situações em que elas existiram). Este procedimento deu origem a uma escala através da qual classificámos as variações observadas nas diversas variáveis em estudo: situação de ineficácia (pontuada com um I), em todos os casos em que a variável apresentou um valor médio entre 1 (mínimo da escala) e 2,4; situação média (pontuada com um M), em todos os casos em que essa mesma variável foi pontuada com um valor médio entre 2,5 e 3,4; situação de eficácia (pontuada com um E) em todos os casos em que a variável obteve um valor médio entre 3,5 e 5 (valor máximo da escala); situação de ambivalência (classificada como A) em todos os casos em que houve uma alteração de sinal –numas aulas a variável foi pontuada como ineficaz e noutras como eficaz (as situações médias não foram consideradas ambivalentes, ou seja, um professor que tenha tido observações ineficazes com outras de valor médio foram pontuadas como ineficaz ou médio tendo em conta o respetivo valor da média; paralelamente, situações de professores que tenham tido valores médios na variável em conjunto com valores eficazes, foram pontuados médios ou eficazes consoante o respetivo valor médio. Assim, a ambivalência foi apenas assumida quando houve uma flagrante troca de sinal umas vezes ineficácia outras eficácia numa mesma variável observada nos diferentes momentos).

Análise dos dados

No artigo anterior ao qual temos vindo a fazer referência (Dias, 2011) tínhamos verificado (através de análise multivariada de regressão múltipla, sobre a qual se desenvolveu um estudo de *path analysis*) que os três fatores (cuja construção e sentido descrevemos na Metodologia) surgiram fortemente correlacionados aos melhores ou piores resultados dos alunos dos 24 professores da nossa amostra. Tal como salientámos

nesse artigo (ver, ainda, Dias, 2009), a *path analysis* não nos garante a causalidade entre as diversas variáveis. Contudo, quando o quociente de determinação múltipla (R^2) é elevado existe a possibilidade de nos aproximarmos da chamada *clausura do sistema*, momento a partir do qual a introdução de novas variáveis no modelo «causal» passa a introduzir contributos cada vez mais pequenos ou até insignificantes. Ora, nesse estudo anterior, o quociente de determinação múltipla explicativo das notas dos alunos situou-se por volta do 0.75, o que significa uma elevada capacidade explicativa das variáveis integrantes desse modelo.

Na prática, a *path analysis* é construída mediante o cálculo dos quocientes de *Wright* ou *quocientes beta*. Estes quocientes, que resultam de uma transformação do *quociente de correlação r* de Pearson, facultam os chamados *efeitos diretos* (e *indiretos*) de uma variável noutra. Assim, procuraremos, de forma muito sintética, avançar as principais relações identificadas por *path analysis* nesse outro artigo (Dias, 2011) que servirão de base, por sua vez, aos desenvolvimentos que apresentamos neste Capítulo.

Uma das variáveis integrantes do fator planeamento das aulas (PLANEA)¹⁹ era a *capacidade do professor para controlar o comportamento da turma* (V7). Esta variável surgiu fortemente correlacionada (**Erro! Marcador não definido.** $r=-0.70$, $p<0.000005$) com uma outra variável que nós identificámos por Índice Geral Médio de Ruído Extremo (IGMRE) a representar as situações em que o ruído normal de sala de aula (que designámos por *ruído funcional*) evoluiu para valores tão elevados que determinaram o completo bloqueio de todas as formas de comunicação em sala de aula (do professor para os alunos ou destes entre si). Assim, por sua vez, esta variável IGMRE foi a que condicionou com maior correlação ($\beta=-0.41956$, $p<0.001$) a informação transmitida pelo professor (que designámos, como já dissemos atrás, por Índice Geral Médio de Observação da Informação Transmitida pelo Professor ou IGMOITP), a informação transmitida pelos alunos (IGO) e o conjunto da informação transmitida pelo professor e pelos alunos em aula (por nós designada por índice Geral Médio de Informação ou IGMI): por um lado, os níveis de *ruído extremo*, ao

¹⁹ Que nós não associámos especificamente ao professor por termos percebido que o planeamento das aulas por parte do professor é o possível tendo em conta o *tipo de turma* sendo, portanto, uma variável de relação e não um planeamento feito pelo professor, unilateralmente, para mais rigidamente escrito.

bloquearem a circulação de informação, condicionavam diretamente a quantidade de informação disponibilizada aos ou pelos alunos durante uma aula; por outro, e não menos importante, observámos que, frequentemente, o professor, quando interrompido por *ruído extremo*, perdia-se no plano da aula e retomava num ponto que nem sempre era o mesmo onde tinha ficado antes dos ruído abafar a aula ou, paralelamente, a participação verbal que algum aluno estivesse a produzir era absorvida pelo ruído esfumando-se sem ser recuperada adiante. Com base nessa informação, salientámos até que ponto a capacidade de controlo da turma por parte do professor se assume como uma variável fundamental da sua prática profissional, porque, através dela, o professor consegue garantir, ou não, as condições para que outras variáveis fundamentais do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula possam ocorrer. Concomitantemente, a variável referente à quantidade de informação veiculada pelo professor em aula (IGMOITP) surgiu correlacionada, também de forma negativa, com o fator relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI) ($\beta=-0.24158$, $p<0.05$). Procuremos perceber esta relação. Ao longo das aulas assistidas verificámos que os professores que apresentaram melhores níveis de relacionamento com os seus alunos, foram também aqueles para quem as aulas foram mais ruidosas, evoluindo facilmente para níveis de *ruído extremo* (IGMRE). Desta forma, a quantidade de informação disponibilizada ficou frequentemente condicionada por tal circunstância.» (Dias, 2011: p. 48). Por fim, a variável quantidade de informação disponibilizada pelo professor (IGMOITP) surgiu associada ao fator planeamento das aulas (PLANEA) ($\beta=-0.255552$, $p<0.05$) porque, como já vimos, o *ruído extremo*, ao bloquear a circulação de informação, frequentemente determinava a confusão do plano de aula com repetições ou perdas de informação; paralelamente, verificámos que os professores que traziam um plano de aula mais estruturado eram, por sua vez, os que mais informação veiculavam pois apresentavam os assuntos com um sequenciamento adequado e sem quebras e perdas de tempo, como tantas vezes observámos junto dos professores sem plano de aula. Por outro lado, o fator planeamento das aulas (PLANEA) surgiu também associado ao fator forma de comunicação dos assuntos pelo professor (COMUNI):

Frequentemente, observámos que os professores que fizeram *exposições dos assuntos de uma forma sequencialmente lógica, recorrendo a factos significativos* (duas das variáveis do fator PLANEA) foram os que, tendencialmente, conseguiram produzir *exposições que se localizaram ao nível da compreensão dos alunos* (variável do fator

COMUNI), porque foram suficientemente exaustivos para terem seguido o conjunto de passos necessários para desvelar aos alunos o *continuum* que correspondia à explicação dos fenómenos em estudo. Inversamente, observámos outros docentes que, por terem saltado etapas nesse processo (sequenciamento errado ou, pelo menos, incompleto do seu planeamento adstrito ao fator PLANEA), localizaram-se, também tendencialmente, fora do nível de compreensão dos seus alunos (adstrito ao fator COMUNI), porque estes ainda não tinham uma capacidade de abstração suficientemente desenvolvida para poderem compreender o significado final do fenómeno em estudo mediante as omissões verificadas. (*op. cit.*, pp. 51-52)

Complementarmente ao que já vimos atrás, o fator relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI) surgiu associado (através de uma relação não recursiva onde não foi, por isso, possível identificar o sentido «causal» da relação) ao nível de *ruído extremo* cujo impacto vimos antes. Tratando-se de uma relação não recursiva, ela é passível de ser lida em ambos os sentidos: por um lado, tal como já tínhamos referido, verificámos que foi nas aulas dos professores que procuraram desenvolver um melhor relacionamento com os alunos que as aulas mais facilmente evoluíram para situações de *ruído extremo*: alguns professores quer do 5º quer do 7º ano, por exemplo P9 e P10 do 5º e P15 e P23 do 7º ano mostraram sempre uma *grande paciência com os seus alunos, levando-os à descoberta das respostas* (variáveis do fator RELACI). Frequentemente, a troca de impressões resultantes e os muitos contributos conseguidos para responder às perguntas feitas, aumentaram o nível de *ruído funcional*, evoluindo para um *ruído extremo* (IGMRE), impossibilitando a exposição e conduzindo a uma intervenção do professor para restabelecer a ordem inicialmente existente, reiniciando-se ciclicamente o ruído por esta razão. A nossa observação levou-nos também a verificar que existiram situações simétricas desta. Por exemplo, nas aulas dos professores P1 e P7 do 5º ano e de P14 e P24 do 7º ano, o ruído era quase sempre tão elevado (*ruído extremo*) que a aula estava frequentemente bloqueada durante longos períodos de tempo. Como consequência, *os professores demonstravam níveis de irritabilidade elevados, ou incapacidade de ter paciência para suportar mais tempo situações desse tipo, começavam a dar as respostas diretamente* (autorresposta, por exemplo, muito frequente em P1), *não promovendo a competição saudável entre os alunos*, pois poucos eram os que continuavam a acompanhar a aula e *demonstrando parcialidade*, pois uma vez que os restantes não se interessavam pela aula, o professor

dava a matéria para esse pequeno grupo de alunos com os quais se mantinha praticamente em diálogo fechado (variáveis do fator RELACI).

Ou seja, através desta breve exposição das conclusões desse estudo anterior, já pudemos perceber que os fatores relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI), planejamento das aulas (PLANEA) e forma de comunicação dos assuntos pelo professor (COMUNI) surgiram ligados estatisticamente de formas diversas, sendo, paralelamente, explicativas, porque condicionando a diversos níveis, outras dimensões fundamentais do processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Mas esta breve exposição sobre as principais conclusões desse outro artigo não estaria completa sem estabelecer a ligação entre estas diversas dimensões do funcionamento e organização de sala de aula, integrantes dos três fatores mencionados, e os resultados dos alunos que são, em última instância, o indicador mais usado para medir a eficácia instrucional do professor. Temos, assim, de acrescentar algumas relações adicionais (ater-nos-emos às mais relevantes, dado que a exposição exaustiva de todas as relações identificadas não é relevante para a estruturação deste capítulo). Assim, a variável que apresentou uma maior capacidade explicativa dos resultados dos alunos (que nós designamos por NNOTA1)²⁰ foi o tempo de estudo formal para ciências (TRAB): para o 5º ano, esta variável estabeleceu com NNOTA1 uma relação **Erro! Marcador não definido.**=0.47412, $p < 0.00005$ (para o 7º ano: **Erro! Marcador não definido.**=0.67437, $p < 0.00005$). A variável que se seguiu ao tempo de estudo (TRAB) em termos de capacidade explicativa de NNOTA1 foi a que media a quantidade da informação transmitida pelo professor (IGMOITP). Esta variável, para o 5º ano, estabeleceu com NNOTA1 uma associação **Erro! Marcador não definido.**=0.29442, $p < 0.0005$ (para o 7º ano encontramos um valor muito superior: **Erro! Marcador não definido.**=0.51152, $p < 0.00005$). Por sua vez, o tempo de estudo para ciências (TRAB) apresentou, para o 5º ano, uma associação com o planejamento que os professores fizeram das suas aulas (PLANEA), definindo com essa variável um quociente de correlação **Erro! Marcador não definido.**=0.56486, $p < 0.00005$ (Para o 7º ano: **Erro! Marcador não definido.**=0.42975, $p < 0.00005$). Ao mesmo tempo, a variável em

²⁰ NNOTA1 foi a variável que construímos para integrar as classificações que os 651 da nossa amostra obtiveram numa Prova Estandarizada Escrita de conhecimento (A1) que nós construímos com o auxílio dos 24 professores observados, por forma a conter perguntas pertinentes e que se localizassem num nível de exigência adequado a alunos destas idades.

estudo surgiu relacionada com a quantidade de informação transmitida pelo professor na sala de aula (IGMOITP). Com esta variável estabeleceu uma relação **Erro! Marcador não definido.**=0.25762, $p<0.01$ (Para o 7º ano: **Erro! Marcador não definido.**=0.35516, $p<0.0005$). A mesma variável apareceu ainda correlacionada com a forma de comunicação que o professor utilizou para transmitir os conteúdos programáticos, mediante uma associação **Erro! Marcador não definido.**=0.26209, $p<0.01$ (Para o 7º ano: **Erro! Marcador não definido.**=0.16209, $p<0.01$).

Ou seja, no estudo anterior pudemos estabelecer uma inequívoca relação entre a eficácia observada em dezanove variáveis (agregadas em três fatores) e o desempenho escrito dos alunos que, na maioria dos casos, continua a constituir o critério de sucesso dos mesmos.²¹ Por esta via, pudemos verificar a maior ou menor eficácia de uns professores face aos outros, tendo já controlado outras variáveis usualmente utilizadas para explicar o (in)sucesso dos alunos, como sejam o nível de instrução do pai. Assim, neste capítulo, assumindo como válidas essas relações anteriormente encontradas, propomo-nos proceder a uma leitura mais fina dos nossos dados, procurando identificar dentro de cada fator a existência de flutuações (se algumas) que possam ocorrer no conjunto das aulas de todos os professores de forma agregada primeiro e de forma individualizada depois, procurando perspetivar aspetos mais irredutíveis das práticas pedagógicas dos professores e outros mais flexíveis. O estudo evoluirá, depois, para a perspetivação das diferenças (se algumas) observadas nas aulas dos diversos professores quando observados na sua melhor turma e na pior, procurando perspetivar o efeito da variável *Tipo de Turma* face à variável *Tipo de Professor*, levando mais longe os resultados do estudo anterior.

Flutuações nas variáveis integrantes dos três fatores ao longo do conjunto de todas as aulas observadas (valores agregados para o conjunto dos professores) – Cinco aulas da mesma turma de cada professor

²¹ Em todo o caso, nesse estudo, tal como neste Capítulo, nas leituras mais finas que fomos desenvolvendo na análise dos nossos dados, perspetivámos o processo de aprendizagem dos alunos tendo também por base outras competências (nomeadamente relacionais) também elas fundamentais ao desejável desenvolvimento integral de cada aluno.

Tendo por base as cinco aulas que observámos dos 24 professores da nossa amostra (120 aulas ao todo) podemos perspetivar o comportamento das variáveis integrantes dos três fatores ao longo dessas cinco aulas.

Começemos pelo Fator que mede o relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI). Do conjunto dos professores observados, a maioria das variáveis que compõem este fator (quatro variáveis em seis, 67%) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas; havendo apenas duas onde esse tipo de diferenciação estatística foi observada (os restantes 33%). Vejamos primeiro as quatro variáveis integrantes de RELACI cujas flutuações observadas ao longo das aulas por nós assistidas não foram estatisticamente significativas: *Capacidade do professor para levar os alunos por si às respostas* (V9);²² *Capacidade do professor para levar os alunos ao cumprimento das tarefas* (V10), *Capacidade do professor para promover uma competição saudável entre os alunos* (V11) e *Capacidade do professor para desenvolver um bom relacionamento com os alunos* (V13). Ou seja, no conjunto dos professores observados estas variáveis integradas no seu relacionamento com os alunos apresentaram pouca variação, demonstrando traços essencialmente mais profundos e irredutíveis desta dimensão relacional. Tal significa, concretamente, que os professores que apresentaram comportamentos eficazes nestas variáveis mantiveram, no essencial, níveis de eficácia (embora variáveis) ao longo das cinco aulas assistidas; paralelamente, os seus colegas que foram ineficazes nessas mesmas variáveis perpetuaram, como tendência, a sua ineficácia. Passou-se o contrário com as variáveis onde se verificaram diferenças estatisticamente significativas ao longo dessas mesmas cinco aulas, questão que apreciaremos com maior detalhe adiante. Ou seja, nas situações (maioritárias) onde se verificou eficácia ou ineficácia, não obstante terem sido observadas variações ao longo das cinco aulas assistidas, a natureza dessas flutuações foi insuficiente para infletir a tendência de eficácia ou ineficácia (padrão) de cada professor. Pelo contrário, como dissemos, houve duas variáveis que evidenciaram alterações estatisticamente significativas: *Nível de paciência do professor no processo didático* (V6) e *Nível de imparcialidade do professor para com os alunos* (V12). Por sua vez, estas duas

²² Lembramos que cada variável foi medida numa escala Likert de cinco pontos de intensidade que apresentava de um lado o comportamento ineficaz (I, correspondente a 1) e, no outro, o comportamento eficaz (E, correspondente a 5). Foi atribuída a pontuação 3 aos professores que apresentaram um nível médio (M) em cada variável.

variáveis representaram, para o conjunto dos 24 professores por nós acompanhados, os aspetos da sua estratégia relacional que mais flutuaram. Através desta primeira análise em que, como dissemos, agregámos as variações de todos os professores observados nas cinco aulas acompanhadas podemos perceber já algumas tendências ou padrões mais estáveis, mas, ainda assim, só a leitura mais fina (individualizada caso a caso) que faremos adiante permitirá elucidar melhor as relações ora encontradas.

Atenhamo-nos agora ao fator relativo ao Planeamento das Aulas (PLANEA). Também neste caso, a maioria das variáveis integradas neste fator (4 em 7, 57%) não apresentaram alterações estatisticamente significativas: *nível de organização no funcionamento da aula* (V1), *Escolha de experiências ou de factos significativos a apresentar* (V5), *Capacidade para controlar o comportamento da turma* (V7); *Controlo do trabalho de casa individual dos alunos* (V8). Vejamos as restantes três variáveis (43%) que apresentaram diferenças estatisticamente significativas ao longo das aulas observadas: *Nível de qualidade na utilização do quadro* (V4), *Nível de planeamento na forma de apresentação dos conteúdos* (V18) e *Capacidade do professor para minorar perdas de tempo no funcionamento da aula* (V19). Mais uma vez, são válidas as apreciações que fizemos atrás, definindo-se padrões maioritários de eficácia ou ineficácia que se tendem a manter ao longo das aulas assistidas, exceto nas situações em que foram observadas variações e cujo significado concreto procuraremos aprofundar melhor adiante.

Vejamos, para terminar, o Fator relativo à forma de comunicação dos assuntos pelo Professor (COMUNI). Neste caso, apenas uma das variáveis do Fator (uma em quatro, 25%) apresentou flutuações ao longo das cinco aulas consideradas, determinando diferenças estatisticamente significativas; as restantes três (75%) não apresentaram variações estatísticas com significado. Vejamos: a única variável com diferenças estatisticamente significativas foi *Clareza na apresentação dos assuntos* (V2). As variáveis sem flutuações significativas foram: *Nível de correção da linguagem* (V3), *Capacidade de adaptação ao nível dos alunos* (V14) e *Nível de elocução por parte do professor* (V17). De certa forma a irredutibilidade destas últimas três variáveis percebe-se facilmente. Trata-se de variáveis essencialmente resultantes de atributos do professor que não dependem do processo interativo com o *tipo de turma*, questão que desenvolveremos com maior detalhe adiante.

Flutuações nas variáveis integrantes dos três fatores ao longo do conjunto de todas as aulas observadas (valores individualizados por professor) – A mesma turma para cada professor.

A individualização dos dados por professor facultou-nos uma leitura mais fina. Começamos pelo fator que mede a relação entre o professor e os alunos (RELACI). Relativamente à variável *nível de paciência do professor no processo didático* (V6): Maioritariamente, os professores tendem a ser eficazes ou ineficazes nas cinco aulas observadas, ou seja, demonstraram sempre impaciência – comportamento ineficaz (I) observado para os professores P3, P4, P5, P7, P11, P12, P13, P16, P17 e P21- ou demonstraram sempre ser pacientes – comportamento eficaz (E) correspondente, observado para os professores P1, P2, P6, P9, P10, P14, P15, P18, P20, P23 e P24 ou, por fim, localizaram-se sempre no valor médio da escala desta variável (M). Aqui foram observados apenas dois casos P19 e P22. Nesta variável onde se media o nível de paciência do professor com os alunos apenas uma professora (P8) se revelou ambivalente ao longo das cinco aulas observadas (A) – foi ineficaz numas aulas, demonstrando elevada impaciência e foi eficaz noutras apresentando níveis elevados de paciência com os alunos.

Também na variável onde se media a *capacidade de o professor levar os alunos por si às respostas* (V9) predominou, tal como na variável anterior, o padrão de cada professor: os eficazes (o grupo maioritário, com 13 casos) permaneceram eficazes em todas as cinco aulas observadas; os ineficazes (oito casos) mantiveram-se ineficazes. É de destacar que, em relação a esta capacidade de levar os alunos à descoberta das respostas foram verificados quatro vezes mais casos de ambivalência (A) do que na variável anterior (professores P1, P3, P13 e P14). Tal significa, concretamente, que nalgumas das cinco aulas (em certas matérias ou conteúdos), estes quatro professores foram eficazes e nas restantes foram ineficazes, não se podendo, portanto, para eles, definir um padrão único.

As restantes variáveis integrantes deste Fator apresentaram, no essencial, este padrão ora descrito onde, maioritariamente, se mantêm os comportamentos eficazes, ineficazes ou médios nas cinco aulas acompanhadas. As situações de ambivalência são bastante mais raras (três em V10, uma em V12 e duas em V13).

No conjunto de todas as variáveis que integram este fator é possível dizer que, onde foram observados níveis mais elevados de eficácia foi nas variáveis *capacidade do professor levar os alunos por si às respostas* (V9), na *capacidade do professor*

promover a competição saudável entre os alunos (V11) e na capacidade do professor para desenvolver um bom relacionamento com os alunos (V13) (em todas elas a categoria Eficaz foi observada 13 vezes); paralelamente, onde foram observados maiores padrões de ineficácia foi nas variáveis nível de paciência do professor no processo didático (V6) na capacidade do professor para levar os alunos ao cumprimento das tarefas (V10) (respetivamente, com dez e com nove observações de Ineficácia).

Atenhamo-nos seguidamente no Fator referente ao Planeamento das aulas (PLANEA). Tal como no Fator anterior, começemos por fazer uma leitura vertical das células de cada variável. Assim como no Fator RELACI que acabámos de ver, as diversas variáveis integradas neste fator PLANEA tendem a apresentar constância: os professores que são ineficazes numa aula tendem a sê-lo nas cinco; passando-se o mesmo com os professores eficazes. Relativamente ao fator Relacionamento entre o Professor e os alunos que vimos antes, há agora, contudo, uma diferença a destacar: no conjunto das variáveis integrantes do fator planeamento das aulas verificaram-se, entre as variáveis que compõem o fator, muito mais situações de ambivalência (A). As variáveis onde foi observada maior ambivalência foram (por ordem decrescente de relevância): o *nível de qualidade na utilização do quadro (V4)*, o *controlo do trabalho de casa individual dos alunos (V8)*, a *escolha de experiências ou de factos significativos a apresentar (V5)* e o *nível de organização no funcionamento da aula (V1)* (respetivamente, com dez, oito, sete e quatro ocorrências). Percebe-se, assim, que, tendencialmente, tende a haver muito maior variabilidade no planeamento que se faz das aulas do que no nível de relacionamento que se estabelece entre o professor e os alunos.

No conjunto de todas as variáveis que integram este fator foi observada maior eficácia nas variáveis: *nível de organização no funcionamento da aula (V1)*, *nível de planeamento na forma de apresentação dos conteúdos (V18)*, *capacidade para controlar o comportamento da turma (V7)* e *nível de qualidade na utilização do quadro (V4)* (respetivamente com 13, 11, 10 e 9 observações); paralelamente, onde foi verificada maior ineficácia foi também na variável referente à *capacidade para controlar o comportamento da turma (V7)* e no *controlo do trabalho de casa individual dos alunos (V8)* (respetivamente, com 9 e 8 observações).

Finalmente, fazendo uma leitura vertical das variáveis integradas no fator Forma de Comunicação dos assuntos pelo Professor (COMUNI) verifica-se, tal como antes, a permanência dos padrões de eficácia ou ineficácia segundo as cinco aulas dos diferentes professores. Os níveis de ambivalência aqui identificados foram no geral baixos.

Por sua vez, no cômputo geral, a variável onde se verificou maior eficácia neste fator foi no *nível de correção da linguagem empregue pelo professor* (V3) (12 referências); por sua vez, onde foi observada maior ineficácia foi na *capacidade de adaptação ao nível dos alunos* (V14) (seis ocorrências).

Paralelamente, podemos agora comparar a tendência das várias variáveis que compõem os três fatores para cada um dos professores. Como sempre, começemos pelo fator onde se agregam as variáveis referentes ao relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI). Se é certo que, como padrão maioritário, os professores que tendem a ser eficazes numa das variáveis que compõem o fator tendem a sê-lo nas outras, verdade é, também, que existe um número assinalável de casos de professores que, sendo eficazes numa variáveis são, pelo contrário, ineficazes noutras: a maioria dos docentes ou são sempre eficazes (E) em todas ou quase todas as variáveis do fator (professores P2, P6, P9, P10, P15, P18 ou P23) ou são sempre ou quase sempre ineficazes nessas mesmas variáveis (professores P3, P4, P5, P8, P13, P16). Contudo, existe um número de professores que não se pode enquadrar num perfil de eficácia ou de ineficácia, ou porque apresentou diversas variáveis com ambivalência ao longo das cinco aulas assistidas ou porque foi eficaz numa variáveis e ineficaz noutras (P1, P7, P11, P12, P14, P17 e P24). Veja-se que existe um mesmo número de professores nesta situação de ambivalência dentro do fator, do que professores eficazes e este valor é ainda superior ao número de professores ineficazes. Percebe-se, assim, que, na maioria dos casos, é abusivo, pelo menos tendo em conta os dados referentes a este fator em estudo, dicotomizar entre professores eficazes e professores ineficazes. Por um lado, porque entre a eficácia e a ineficácia existem muitos docentes com valores médios nas variáveis que compõem o fator; por outro, e mais importante, porque existe um número elevado de professores que, sendo ineficazes nalgumas das variáveis que compõem este fator são, contudo, eficazes nas outras, esbatendo um certo maniqueísmo simplista que procurasse colocar tudo o que é bom de um lado e tudo o que é mau do outro.

Façamos agora uma análise idêntica, mas para o fator referente ao planeamento das aulas (PLANEA). Maioritariamente, voltamos a verificar que os professores

eficazes numa das variáveis tendem a sê-lo nas outras. É o caso dos professores P2, P6, P8, P11, P12, P16, P17, P20, P21 e P22; do lado da constância de ineficácia temos os professores P1, P7 e P14. Uma vez mais, temos um número elevado de professores que definiram perfis ambivalentes: P3, P4, P5, P9, P10, P13 e P18. Ou seja, também neste fator há que esbater qualquer interpretação maniqueísta pelas razões supra aduzidas.

Para finalizar, façamos esta mesma leitura horizontal referente às variáveis do fator forma de comunicação dos assuntos pelo professor (COMUNI). Professores essencialmente só eficazes temos: P2, P6, P8, P11, P12, P17 e P22. Maioritariamente ineficazes: P16 e P21 (parcialmente). A generalidade dos outros casos, refere-se, uma vez mais, a ambivalência dentro do fator.

A comparação das flutuações nas variáveis dos três fatores permite-nos perceber que, onde se verifica menor ambivalência é no fator forma de comunicação dos conteúdos pelo professor (COMUNI), seguida do fator relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI) e, por fim, pelo planeamento das aulas (PLANEA). Se repararmos bem o primeiro fator depende essencialmente mais de características próprias do professor enquanto os outros dois são fatores condicionados pela relação entre o professor e a turma, percebendo-se, por isso, que a sua variabilidade seja maior.

Paralelamente, podemos perspetivar ainda quais os professores que, no conjunto dos três fatores, apresentaram perfis essencialmente eficazes e, pelo contrário, os que foram essencialmente ineficazes. Começemos pelos primeiros: P2, P6, P9 (parcialmente), P15 (parcialmente), P17 (parcialmente), P20 (parcialmente), P22, P23. Veja-se que um padrão tendencial de eficácia em todos os três fatores conseguido sempre ao longo das cinco aulas observadas apenas 8 em 24 (33%) professores conseguem e destes metade deles só o alcança parcialmente; inversamente, professores que tenham sido sempre ineficazes em todas as variáveis dos três fatores e nas cinco aulas observadas não se verificaram ou ocorreram apenas parcialmente, caso de P5 ou P13. Parece, assim, que, no geral, a eficácia pode ser considerada por grandes grupos dentro dos fatores, dado que, ser eficaz em todos ou ineficaz em todos ocorre de forma rara. Assim, o que parece ser mais claro, é a concentração de professores com padrões de eficácia mais concentrados num fator do que nos outros dois: há professores que se centram na dimensão relacional, onde são fundamentalmente eficazes; paralelamente, há professores que se centram no planeamento, sendo esse o campo onde a sua eficácia é mais predominante e constante; por sua vez, a centração, ou não, no fator referente à

forma de comunicação dos assuntos separa também os professores, mas decorre, como já dissemos antes, de traços fundamentalmente próprios do professor, não sendo a dimensão interativa com a turma tão importante para a sua compreensão.

Percebe-se assim que, ao fazer uma leitura mais fina dos padrões de eficácia ou ineficácia dos docentes, observando-os não numa, mas em várias aulas, definem-se variações que, não sendo na maioria dos casos em número suficiente para infletir a tendência do padrão (eficaz, ineficaz ou médio) permitem ainda assim relativizar a eficácia do professor que surge com maiores flutuações, que podem indiciar um dia em que o professor não está tão bem de saúde, uma matéria em que este não está tão à vontade, uma aula ou outra em que os alunos estão mais irrequietos (ou o contrário), etc., etc., como tantas e tantas vezes os professores nos confessaram em conversas informais posteriores à aula, na sala de professores.

Tratando este Capítulo de questões ligadas à eficácia dos professores, destacaremos, seguidamente, o exemplo daqueles dois que evidenciaram níveis de eficácia nos três fatores em simultâneo: P2 e P6. Procuremos ater-me nos aspetos que mais me marcaram sobre a prática pedagógica de cada um destes professores.

P2 era uma professora com cinco anos de serviço e contratada à data da recolha dos dados. Esta professora demonstrava uma enorme preocupação com os problemas dos alunos. Frequentemente, no final das aulas, quando via algum ou alguma aluna que aparentava estar com problemas ela dedicava o seu intervalo a perguntar-lhe o que se passava, muitas vezes ajudando-os, ainda que apenas dando apoio ou carinho. A escola onde dava aulas era próxima de uma comunidade de pescadores. Muitos dos alunos vinham para as aulas tendo de percorrer alguns quilómetros a pé e nalguns casos sem sequer terem tomado o pequeno almoço. Muitos desses alunos, por essa razão, praticamente estavam a dormir nas aulas devido ao cansaço. P2, apercebendo-se deste problema, procurou saber junto da Direção da escola se haveria alguma possibilidade de dar o pequeno almoço aos alunos na escola. Acabou por conseguir fazê-lo. Mais tarde, envolvendo-se num projeto com a junta de freguesia conseguiu que fosse disponibilizado um pequeno autocarro para transportar para a escola os alunos que tinham de andar mais a pé, situação particularmente penosa durante o inverno, com frio e chuva. Por tudo isto e muito mais, P2 era admirada pelos alunos. Estes respeitavam-na de uma forma notável. No decorrer das suas aulas se, por momentos, se desenvolvesse *ruído extremo*, bastava ela demonstrar algum tipo de desagrado havia

logo um ou outro aluno que despontava a dizer coisas do tipo: «Cala-te!! Deixa ouvir a professora!», ou: «Estás a chatear a professora», etc., etc. Curiosamente, quando observámos esta mesma turma junto de outros dos seus professores, verificámos que ninguém conseguia fazer nada deles, sendo as aulas verdadeiros campos de batalha, de barulho e de desatenções permanentes. Para Sanders (2000, citado em Block, Crochet, Jones, & Papa, 2012, pp. 1165-65): “Os bons professores devem ser líderes, pois essa característica potencia muitas das outras no processo de ensino-aprendizagem.” Pareceu-nos que, no caso de P2, o genuíno envolvimento nos problemas dos alunos granjeou-lhe esse estatuto. Paralelamente, P2 distribuía aos alunos, com frequência, para trabalho de grupo na aula, revistas sobre a Ria Formosa onde muita da realidade da biologia local estava devidamente compendiada. Posteriormente, dava a cada grupo a tarefa de identificar as ideias-chave do que tinham lido. Verificámos que, na realização desta tarefa, os alunos discutiam entusiasticamente entre si os assuntos. No final, quando tinham de fazer as suas apresentações, os contributos globais da turma eram muito impressionantes, atendendo à idade dos alunos. Sobre esta questão, Sanders (*op. cit.*, p. 1166) salienta que: “Os alunos precisam perceber a relevância do que estão a aprender. Os professores que o fazem procuram enquadrar, numa perspetiva holística, o lugar de cada assunto no mundo, preferencialmente, ligando-o à realidade de vida dos alunos.”

Tratava-se de uma turma com uma composição maioritariamente dos lugares de classe mais baixos. P2, ao conseguir dar a estes alunos muitas coisas que lhes faltavam, desde logo atenção e afeto, conseguiu agarrá-los, motivando-os para si e para os conteúdos por si transmitidos. Além disso, ela procurou sempre partir dos conhecimentos dos alunos para cumprir através deles o Programa. Ao envolver na apresentação dos assuntos os saberes dos próprios alunos ela conseguiu motivá-los de uma forma notável. Ela conseguia sempre arranjar uma maneira de valorizar o contributo de cada um nos debates de sala de aula que, por esta via, eram sempre bastante participados e enriquecedores.

Vejamos agora o exemplo de P6. Este professor era originalmente um investigador de um centro de investigação que fechou. Tendo ficado desempregado tentou a docência e conseguiu colocação. À data em que recolhemos os dados, P6 contava já com 11 anos de serviço e pertencia ao quadro da escola. O que mais nos impressionou na prática pedagógica de P6 foi a sua fantástica capacidade de contar a matéria em estórias. Muito provavelmente por mobilizar o capital de informação que

ele tinha enquanto antigo investigador, ele possuía uma capacidade notável de explicar os fenómenos naturais, exemplificando com casos do dia a dia, úteis para cada um de nós e para os alunos também. Paralelamente às suas explicações ele investia muito no desenvolvimento de debates de sala de aula, embora aqui, por vezes, deixando alguns alunos de fora. Neste processo, P6 intercalava habilmente as intervenções dos alunos com *reforço positivo*, o que os incentivava ainda mais. Como resultado, as aulas dele eram praticamente passadas entre momentos apaixonantes a ouvir as suas explicações que alternavam ou eram intercaladas por extensos debates de sala de aula onde, pelo que dissemos antes, brilhavam mais uns alunos dos que outros (aqueles que possuíam maior capital de informação, por sua vez, maioritariamente oriundos dos lugares de classe mais altos). Quando inquirimos os alunos sobre o que achavam deste professor, a grande maioria deles, com argumentos diferentes, evidenciaram o seu fascínio com a capacidade do professor para galvanizar os alunos em torno da sua exposição informada e apaixonada sobre os assuntos. Sobre este tipo de estratégia pedagógica, Langois e Zales (1998, citados por Block et al., 2012) defendem que:

Os bons professores são bons comunicadores. É ainda indispensável para os bons professores desenvolverem interações positivas com os seus alunos, porque aumenta as possibilidades de sucesso dos alunos. Na planificação de cada aula os professores mais eficazes usam os conhecimentos e interesses dos alunos como uma forma de motivá-los. Estes sentem-se confortáveis e desejosos de integrar os debates de sala de aula. Envolver os alunos nestes debates de sala de aula é ainda considerado uma estratégia fundamental para o seu sucesso. Os estudantes tendem a reter mais informação durante mais tempo quando eles são ativamente envolvidos na sua aprendizagem. [Neste processo] elogiar é uma das formas de dar feedback aos alunos. Este feedback se for continuamente emitido aos alunos ao longo de cada aula é muito importante. (p. 1165)

Tal como é referido por Langois e Zales, o feedback é fundamental. No seguimento do que já anteriormente mencionámos, reparámos que, de forma contínua (em monitorização permanente), P6 fazia questão de ir elogiando, enfaticamente, o desempenho positivo dos alunos (reforço positivo). Curiosamente, tinha o cuidado de ser muito mais comedido quando eles falhavam, procurando não os desmotivar, como ele tantas vezes nos explicou nas nossas infindáveis conversas informais na sala de professores.

Também neste caso, a observação desta mesma turma junto de outros professores revelou acentuadas diferenças: à exceção do comportamento global desta turma com a professora de português, que era a sua diretora de turma, com a generalidade dos outros professores as desatenções, o barulho e o generalizado desinteresse predominavam. Relativamente a este tipo de eficácia de P6, a seguinte explicação de Libman (2017) parece ser bastante adequada: “Algumas das descobertas mais consistentes salientam que os professores mais eficazes são inteligentes, com boa formação na sua área e capazes de formular as suas ideias de uma forma clara. Os alunos aprendem melhor quando os seus professores possuem boas capacidades de comunicação, entroncando aqui no âmbito da pedagogia; na capacidade de tornar o seu saber acessível aos alunos que têm à frente.” (p. 160)

Flutuações nas variáveis integrantes dos três fatores ao longo de duas aulas observadas (valores agregados para o conjunto dos professores) – Duas turmas distintas (a melhor e a pior) de cada professor

Tal como explicámos na Metodologia, procurámos levar mais longe a nossa análise, comparando os 24 professores da nossa amostra não já numa mesma turma ao longo de cinco aulas, mas numa única aula de duas turmas distintas (a melhor e a pior, segundo o critério de cada professor).

Tomando de forma agregada os dados referentes a todos os 24 professores da amostra verificam-se, uma vez mais, flutuações que convém assinalar. Urge salientar, antes de mais, que (com exceção da variável V3 – *Nível de precisão da linguagem do professor*), todas as variáveis dos três fatores, apresentaram níveis de eficácia mais elevados nas melhores turmas de cada professor comparativamente às piores (veja-se que a média dos números de ordem foi sempre claramente superior nas primeiras comparativamente às segundas), embora nem sempre apresentando alterações com magnitude suficiente para produzir efeitos estatisticamente significativos segundo o Teste U de Mann-Whitney. Vejamos o fator referente ao relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI). Tal como acontecera com a variação agregada para os 24 professores nas suas cinco aulas observadas da mesma turma, também aqui as variáveis *nível de paciência do professor no processo didático* (V6) e *nível de imparcialidade do professor para com os alunos* (V12) apresentaram diferenças estatisticamente significativas nas duas aulas observadas (a média dos números de ordem para essas variáveis apresenta valores claramente muito mais elevados para a

melhor turma de cada professor comparativamente à pior). Ao mesmo tempo, há agora uma outra variável com flutuações estatisticamente significativas. Trata-se da variável *capacidade do professor para levar os alunos por si às respostas* (V9).

Todas as restantes variáveis integrantes deste fator: a *capacidade do professor para levar os alunos ao cumprimento das tarefas* (V10), a *capacidade do professor para promover uma competição saudável entre os alunos* (V11) e a *capacidade do professor para desenvolver um bom relacionamento com os alunos* (V13) uma vez mais, -não obstante apresentarem valores francamente mais elevados na melhor turma de cada professor comparativamente à pior (ver as médias dos números de ordem)- ainda assim tais flutuações não produziram alterações com significado estatístico, fazendo perceber aqui, uma vez mais, traços mais irredutíveis da relação dos professores com os alunos.

Vejam, seguidamente, as flutuações observadas no fator referente ao planeamento das aulas (PLANEA). Neste fator há algumas diferenças notórias na observação das duas turmas distintas face à observação das cinco aulas da mesma turma. A única variável comum foi *o professor apresenta capacidade de minorar perdas de tempo no funcionamento da aula* (V19). A variável *nível de qualidade na utilização do quadro* (V4) que era significativa agora não apresentou significado estatístico relevante. Paralelamente, surgem duas variáveis cujas flutuações observadas entre as duas turmas são agora estatisticamente significativas: o *nível de organização no funcionamento da aula* (V1) (o valor agregado das turmas melhores do conjunto de todos os professores é mais do dobro do valor das turmas piores) e a *capacidade do professor para controlar o comportamento da turma* (V7) (o valor agregado das turmas melhores é praticamente o triplo do agregado das turmas piores). Percebe-se facilmente que tal decorre da própria natureza comportamental das turmas. De facto, tal como já tínhamos referido, o critério elegido pelos professores para definir se a turma era melhor ou pior foi exatamente o comportamento. Percebe-se, por isso, que haja variações tão acentuadas na variável que media a *capacidade do professor para controlar a turma* (V7); concomitantemente, verificámos ao longo do nosso processo de observação de sala de aula que, nas turmas pior comportadas (de P1, P7 ou P14, por exemplo), as aulas ficavam frequentemente bloqueadas por um nível de ruído que inviabilizava qualquer tipo de comunicação (situação que, tal como já dissemos, classificámos por *ruído extremo*, por oposição ao *ruído funcional*, que é desejável, porque resulta da normal

circulação de informação em aula). Ora, paralelamente, esses momentos de elevado ruído das turmas pior comportadas determinava momentos sem qualquer tipo de comunicação -havendo perdas de tempo acentuadas, daí o mais baixo valor observado na variável *o professor apresenta capacidade para minorar perdas de tempo no funcionamento da aula* (V19); mormente, a organização do plano de aula (nos casos em que havia) ficava condicionado a essas interrupções, tendo nós verificado que, em inúmeras vezes, o professor perdia o fio à meada retomando a aula num ponto que não fôra aquele onde tinha parado antes da interrupção pelo avolumar de *ruído extremo*. Daí o *nível de organização no funcionamento da aula* (V1) ser também afetado, definindo as diferenças estatísticas observadas entre as aulas das melhores turmas e das piores.

Não foram identificadas quaisquer diferenças estatisticamente significativas nas variáveis integrantes da forma de comunicação dos assuntos pelo professor (COMUNI) confirmando, de certa forma, as considerações que temos vindo a fazer de que este fator é essencialmente mais dependente das características individuais do professor, não sofrendo, por isso, tantas flutuações como os outros fatores mais decorrentes do processo interativo professor alunos.

Flutuações nas variáveis integrantes dos três fatores ao longo de duas aulas observadas (valores individualizados por professor) – Duas turmas distintas (a melhor e a pior) de cada professor.

Quanto ao fator referente ao relacionamento entre o professor e os alunos (RELACI) tal já tínhamos visto, a maioria dos professores tende a permanecer no mesmo padrão que tem numa turma com a outra. Por exemplo, em relação ao *nível de paciência do professor no processo didático* (V6) continuam a predominar os professores eficazes nas duas turmas (casos dos professores P2, P6, P9, P10, P15, P17, P23 e P24); paralelamente, permanecem ineficazes um outro grupo de professores (P3, P4, P5, P8, P12, P13 e P16). Contudo, onde se verificou um maior aumento foi nas situações de ambivalência (A). São agora sete casos: P1, P7, P11, P14, P18, P20 e P21. De igual modo, se nos ativermos agora na variável *capacidade do professor para levar os alunos por si às respostas* (V9), verifica-se também um predomínio das situações de eficácia (professores P2, P6, P9, P10, P12, P15, P17, P19, P20, P22 e P23), a permanência de situações de ineficácia (professores P4, P5, P16 e P24) e um inquestionável aumento das situações de ambivalência (A) (professores P1, P7, P11, P13, P14, P18 e P21). Na

variável nível *de imparcialidade do professor para com os alunos* (V12) foram também observadas várias situações de ambivalência (no caso dos professores P1, P6, P7, P11, P14, P17 e P18). Nas variáveis *capacidade do professor para levar os alunos ao cumprimento das tarefas* (V10), *capacidade do professor para promover uma competição saudável entre os alunos* (V11) e na *capacidade do professor para desenvolver um bom relacionamento com os alunos* (V13), praticamente não foram observadas situações de ambivalência. Ou seja, os níveis de ambivalência tendem a ser mais elevados nas variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significativas (U de Mann Whitney significativo) na comparação das aulas da pior e da melhor turma de cada um dos 24 professores acompanhados. Foi exatamente isso que aconteceu com as variáveis dos outros dois fatores pelo que não nos iremos deter aqui na sua descrição exaustiva.

Procuramos perceber o que representam estes resultados. Na verdade, embora tenhamos tido (por questões analíticas) de separar estes vários níveis de análise (três fatores e as variáveis que os compõem), o que nós observámos em aula foi a existência de uma mútua influência destas diversas variáveis entre si, no âmbito das aulas concretas observadas, um generalizado *continuum* se quisermos. Ora, uma das dimensões mais relevantes que tínhamos verificado condicionar de forma decisiva o desempenho de cada professor (ver Dias, 2011), era a sua capacidade de controlar disciplinarmente a turma (variável V7 do fator PLANEA). Através do controlo da turma, os níveis de *ruído extremo* inviabilizadores da circulação de informação em sala de aula eram evitados. Ou seja, os professores que foram mais eficazes no controlo da turma foram também aqueles que conseguiram ter garantidas as condições necessárias para poderem desenvolver aulas de melhor qualidade. Ora, ao compararmos as melhores turmas com as piores de cada professor (que foram escolhidas precisamente tendo em conta o seu comportamento, tal como já referimos atrás), verificamos que alguns professores com maior dificuldade em controlar as respetivas turmas P1, P7, P14, etc. apresentaram melhorias em outras variáveis que decorrem desta, sempre que essas condições disciplinares estavam asseguradas nas turmas sem problemas comportamentais. Tomemos, para simplificar, o caso de P1: esta professora não tinha capacidade de controlar a turma que nós acompanhámos habitualmente ao longo de cinco sessões. Frequentemente, por esse facto, acabava por revelar *falta de paciência com os alunos durante a aula* (que mais parecia um campo de batalha...);

concomitantemente, apresentava valores baixos na sua *capacidade de levar os alunos por si às respostas* porque, com o elevado ruído e com as generalizadas desatenções, os alunos não participavam, não respondiam às suas questões, acabando ela por fazê-lo praticamente em monólogo ou para um pequeno grupo da frente que ia procurando seguir a aula. Desta forma, o *nível de imparcialidade do professor para com os alunos* acabava também por ser baixo, porque a professora acabava por dar prioridade e mais atenção ao referido grupo de poucos alunos que ainda seguiam a aula, valorizando as suas participações e dando a aula praticamente só para eles. Por sua vez, tomando agora por análise as variáveis do fator referente ao planeamento das aulas, podemos verificar o mesmo. P1, ao não conseguir controlar a turma, apresentava valores baixos no *nível de organização no funcionamento da aula*, porque havia frequentemente alunos a interromperem a aula ou com barulho ou com assuntos que nada tinham a ver com o que estava a ser discutido, interrompendo o plano da aula e, como tantas vezes observámos, levando P1 a perder-se também, dado que nem sempre retomava os assuntos no ponto onde tinha parado. Por este mesmo motivo, as aulas de P1 apresentavam frequentes momentos de interrupção com inevitáveis perdas de tempo, razão pela qual P1 surgiu quase sempre também pontuada de forma ineficaz na variável *o professor apresenta capacidade para minorar perdas de tempo no funcionamento da aula*. Ora, tudo isto se passou de forma diversa nas aulas onde esta mesma professora P1 foi observada na sua melhor turma em termos comportamentais. Ao não haverem problemas complicados no controlo da turma, P1 parecia outra professora, sendo muito mais eficaz do que nas aulas onde tínhamos observado o seu comportamento numa turma com problemas disciplinares. Este pequeno exemplo que demos aqui foi, no essencial, extensível aos outros professores, cujo desempenho apresentou as alterações. Em muitos desses casos (houve outros tipos de ineficácia como veremos adiante) foi a incapacidade objetiva demonstrada por esses professores para conseguirem controlar as respetivas turmas que determinou os níveis de ineficácia que observámos nas suas aulas. Ou seja, num conjunto de variáveis que, como vimos através do exemplo de P1, sendo diferentes analiticamente, surgem inexoravelmente ligadas no processo de ensino-aprendizagem concreto, a força aglutinadora da capacidade de controlar a turma impõe-se como pré-condição. De facto, esta capacidade de controlar as turmas constitui-se como uma variável fundamental para garantir que um professor consegue estabelecer um conjunto mínimo de condições para que outras variáveis possam exercer

o seu efeito. Ou seja, tal como vimos noutra momento (ver Dias, 2011, 2017), a capacidade para um professor conseguir controlar disciplinarmente as suas turmas, embora não chegue para ele ser eficaz, ainda assim, constitui-se como uma condição prévia, pois a sua eficácia ficará ainda a depender da colocação em prática de uma série de outras variáveis fundamentais que, a não estarem garantidas estas condições disciplinares, ele dificilmente chegará a ter (ou terá pouca) oportunidade de as por em prática, funcionando sempre como um docente aquém do seu verdadeiro potencial. Percebe-se por aqui, até que ponto a variável *tipo de turma* condiciona o desempenho de muitos professores, dado que as variáveis que compõem o conjunto do processo de ensino aprendizagem não nascem do nada, *ex nihilo nihil*, elas decorrem do processo interativo único que resulta da adaptação do professor globalmente entendido como pessoa e como técnico e educador, com a natureza da turma mais ou menos favorável ao pleno desempenho dessas competências do professor.

Mas, se a capacidade de controlo disciplinar das turmas se constitui como uma competência fundamental da prática pedagógica de cada professor, ainda assim, ela não explica (nem de longe!) a eficácia global da referida prática pedagógica. Digamos que, como foi dito, ela constitui-se como uma pré-condição para que outras variáveis importantes possam exercer a sua função. Tomemos o exemplo de P8. Esta professora nunca apresentou em momento algum nas suas cinco aulas que acompanhámos, nem mesmo frente à sua pior turma, incapacidade de controlar situações de indisciplina. Ainda assim, tendo em conta a sua prática pedagógica medida pelas 19 variáveis que desenvolvemos para esse fim, verificámos que, por exemplo ao nível relacional (RELACI), ela apresentou das pontuações mais baixas entre todos os 24 docentes. Ela fazia questão, por exemplo, de favorecer, explicitamente, os alunos dos lugares de classe mais altos em claro detrimento dos restantes, chegando ao ponto de verbalizar essas suas preferências pessoais, com frases do tipo (em substância): «*Nem toda a gente tem condições para estar aqui. Os vossos colegas, A, B, C... [alunos dos lugares de classe mais altos] são o típico exemplo do bom aluno, sabem falar, sabem vestir-se e lavar-se corretamente]; já vocês D, E, F, G... [um outro grupo de alunos dos lugares de classe mais baixos com quem P8 sistematicamente chocava] deveriam seguir as profissões dos vossos pais: ir para pescador, pedreiro, canalizador, etc.. A escola não é para vocês!!!*». Como consequência, P8 lançava questões diretamente aos alunos do primeiro grupo referido, raramente o fazendo para os restantes. Nas poucas vezes que

o fez surgirem frases do tipo (em substância): «*Vê lá se desta vez dizes alguma coisa de jeito. Se for para dizeres asneiras mais vale estares calado!*» por esta mesma razão, quando algum destes alunos que raramente falava cometia algum erro ou imprecisão, P8 retorquia com expressões verbais (reforçadas por outras de natureza não verbal bastante evidentes, do género de atirar as mãos à cabeça, etc.) (em substância): «*Pronto! Eu já sabia, lá vamos nós outra vez!!! Aluno A importasse de explicar, por favor, ao seu colega o erro que ele acaba de cometer?!*» Com este tipo de procedimentos face aos alunos, nas últimas duas aulas que assistimos verificámos que os alunos dos lugares de classe mais baixos tinham definitivamente deixado de participar de alguma forma que fosse, eventualmente confirmando, por esta via, as expectativas negativas de P8 face a eles, como resultado do deficiente relacionamento que esta professora com eles desenvolvia. Nos antípodas da prática pedagógica de P8, alguns autores (Brophy, 2010; Palmer, 2013) referem que os professores, no âmbito do referido processo interativo, devem procurar criar um ambiente de imparcialidade, pois este é um dos aspetos mais negativamente pontuado pelos alunos. Por sua vez, referindo-se especificamente à aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades, Mangiante (2016) salienta que: “os alunos com menor capacidade são mais afetados pela qualidade do ensino do que os seus colegas mais dotados, tudo indicando que eles precisam de maior centração na instrução, um ensino mais estruturado e mais feedback positivo por parte do professor.” (p. 220), ou seja, o autor preconiza o contrário do que P8 fazia. Paralelamente, a literatura está repleta de indicações de diversos autores que, por caminhos diferentes, concordam que os debates de sala de aula são uma das formas mais eficazes de desenvolver a aprendizagem dos alunos, desde logo, porque, fazendo apelo à sua participação, estão a motivar os alunos a mobilizar os seus conhecimentos prévios ou *subsunçores*, permitindo uma *aprendizagem significativa* (ver, por exemplo, Brophy, 2010; Hirsch, 2008; Moreira e Buchwietz, 2004; Novak e Gowin, 2006). Ora, P8 tinha todas as condições para, se assim o entendesse, produzir debates alargados a todos os alunos, mas, tal como dissemos, ela apenas muito raramente alargava esses debates aos alunos mais fracos, nomeadamente, dos lugares de classe mais baixos. Ao proceder desta maneira, P8 não promovia um ensino para todos, permitindo a desejável democratização do saber. Assim, os alunos que já sabiam e que eram para mais aqueles que maiores apoios tinham em casa à aprendizagem progrediam; os restantes, mais fracos e com menos apoio, não recebiam a devida atenção de P8, ficando cada vez mais

para trás. P8 foi, no cômputo geral de todos os docentes do 5º e do 7º ano, dos piores colocados em termos relacionais (RELACI). Contudo, o excelente planeamento das suas aulas (PLANEA), associado a um discurso científico irrepreensível (COMUNI) permitiu-lhe ser pontuada de forma muito elevada noutras dimensões da prática pedagógica. Uma vez mais, foram os melhores alunos os que mais beneficiaram com essas outras dimensões da prática pedagógica desta docente que, tal como já dissemos, dava a aula praticamente em exclusivo para eles.

Já por exemplo P5, embora com maior dificuldade do que P8 para conseguir controlar disciplinarmente as suas turmas, ainda assim conseguia fazê-lo. Contudo, ao dar a aula exclusivamente centrada em si, aulas meramente expositivas, portanto, sem debates de sala de aula, sem mobilização do saber dos alunos, etc. P5 acabou por ser das professoras mais ineficazes, porque globalmente a sua estratégia pedagógica revelou-se bastante pobre, dando as aulas num permanente monólogo, sem qualquer feedback do impacto das suas extensas exposições juntos dos alunos aos quais elas se destinavam. Neste caso, a ineficácia de P5 resultava não tanto de parcialidade, favorecendo grupos de alunos em detrimento de outros, como acontecia com P8, mas, antes, de uma permanente antipatia com a turma, não procurando envolver os alunos, não valorizando a sua participação. Aquilo que deveria ser uma construção conjunta do conhecimento era, apenas e só, uma transmissão unidirecional para quem conseguisse acompanhar; os outros ficavam de fora e os resultados globais em NNOTA1 de P5 confirmaram esta tendência, com maus resultados dos seus alunos comparativamente aos seus colegas do 5º ano.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO.

Através do registo dos comportamentos dos professores ao longo de cada uma das aulas por nós observadas verificámos que existe uma variabilidade horizontal nas várias variáveis integrantes dos quatro fatores identificados. Paralelamente, observámos, também, variabilidade vertical, ou seja, entre categorias, para um mesmo professor. Isto relativiza um pouco a avaliação que se pode ser tentado a fazer do perfil do professor, como eficaz ou ineficaz *tout court*, derivando-a para uma apreciação não tão redutora, mas mais tendencial. Este aspeto é um reforço da relativização que já anteriormente salientáramos existir no desempenho do professor. A leitura vertical dos dados de cada

professor permitiu-nos ver que a eficácia ou a ineficácia dos diferentes professores sofreram alterações ao longo das aulas assistidas. Houve aulas que foram eficazes pelo somatório das mesmas variáveis que tinham produzido um perfil ineficaz noutras sessões por nós assistidas. Para tanto, desde logo, contam o à vontade que o professor pode ter numa determinada matéria por oposição às restantes, pode coincidir e decorrer da ausência de um ou mais alunos perturbadores, que nessa aula faltaram, pode, ainda, ter a ver com o seu estado psicossomático, nuns casos favorável e noutros, pelo contrário, adverso, etc., etc.. Ao mesmo tempo, verificou-se existir igualmente uma variabilidade mediante leitura horizontal das variáveis consideradas. Ou seja, cada variável nunca foi eficaz ou ineficaz da mesma forma, podendo apresentar oscilações, ou variações no grau de eficácia, ao longo de uma mesma aula assistida, o que, uma vez mais, permite ver até que ponto pode ser equívoca a tentativa de enquadrar um professor num perfil rígido, quando o que na verdade existem são *tendências*. Há que ter em conta, contudo, que esta variabilidade não se verificou sempre da mesma maneira para as variáveis em apreço: houve algumas que apresentaram maior variabilidade do que outras, o que, a nosso ver, decorreu do carácter mais ou menos idiossincrático da variável considerada, em termos da personalidade do professor. De facto, já tivemos oportunidade de referir que essas variáveis definem-se essencialmente numa relação interativa entre as características da turma, as do professor e outras ainda, que, embora sendo relativamente exógenas a este *rapport* interativo podem, contudo, condicioná-lo de sobremaneira. Ora, nalguns casos, há dados da personalidade do professor que são relativamente mais irreduzíveis ou menos maleáveis, se quisermos, do que outros. Constatámos tal conclusão mediante a observação dos nossos 24 professores perante outras turmas. Mais concretamente, verificámos que certas características como, *o rigor da linguagem empregue (V3)*, *a escolha de experiências e de factos significativos a apresentar (V5)*, *o controlo do trabalho de casa (V8)*, *o grau de distanciamento no tratamento dos alunos (V13)* e *a qualidade da sua elocução (V17)*, permaneceram praticamente inalteráveis, mesmo tendo sido observadas diante de outras turmas, que não as que habitualmente acompanhámos, até quando aquelas exibiram características muito díspares em relação a estas (*caraterísticas pedagógicas irreduzíveis do professor*); pelo contrário, verificámos que as restantes 14 variáveis observadas da grelha categorial do professor, decorreram menos das características idiossincráticas do professor, tendo antes surgido como resultado de uma reconstrução interativa

permanente que ele fez das suas características pessoais, condicionadas pelos ditames pedagógicos que ele percebeu como sendo necessários, tendo como contingência o estado da turma em cada instante, a natureza das atividades ou dos problemas em análise, no contexto global dos constrangimentos situacionais mais ou menos acentuados do momento.²³

Lembre-mos que esta situação é de tal forma inexpugnável, que verificamos em alguns casos que o mesmo professor observado em turmas diferentes agia de maneira distinta, noutros casos, reagiu essencialmente da mesma maneira; finalmente, e foi a situação mais verificada, observamos que os professores apresentaram, como dissemos, um certa constância em determinados aspetos, -aqueles que são mais profundos e irredutíveis da sua personalidade ou idiosincrasia- mas evidenciaram variabilidade nos restantes. Mais concretamente, verificamos existir todo um longo processo mútuo de adaptação, entre o professor e a turma, onde as características pessoais e pedagógicas do professor avultaram como tendências que variam em intensidade e cuja gradação decorre do contraponto que encontram do lado da turma, alargando-se ou retraindo-se em função de ditames interpessoais contingenciais do tipo: *«Com esta turma, penso que poderei fazer isto ou aquilo porque... mas, pelo contrário, esta atividade não me parece ser adequada uma vez que... e, ao mesmo tempo, esta forma de abordar este tema poderá ser demasiado fácil, na medida em que...»*, num sistema de funcionamento no qual, a todo o momento, o professor avalia e reavalia-se, no quadro de tais condicionantes. Neste processo, enquanto os professores mais eficazes têm maior confiança nas suas capacidades para levar os alunos ao sucesso, eles, ao mesmo tempo são autocríticos da sua prática pedagógica (Duncan-Andrade, 2007; Lazar, 2006), situação muito frequente em P2 ou P6. A reflexão permite-lhes avaliar a sua própria prática pedagógica bem como as suas interações com os alunos por forma a identificar e ultrapassar áreas mais frágeis por forma a aumentar a sua eficácia, sendo aqui de destacar: análise de resultados, perspetivação de possíveis causas e implementação de soluções (Farr, 2010). Neste âmbito, alguns autores como Sunny e Chin-Chung (2005)

²³ A variabilidade do professor é idiosincrática quando ele, perante uma mesma turma e face a uma matéria igual, muda a sua estratégia pedagógica. Podemos falar de variabilidade de competência, quando existem alterações surgidas em função da natureza dos assuntos tratados. Finalmente, referir-nos-emos a variabilidade interativa, quando decorre da mudança de turma com a qual interage. Genericamente, podemos falar de variabilidade condicionada, a si próprio, à turma, à escola, à comunidade, etc..

referem que os professores mais experientes monitorizam melhor as suas turmas porque são possuidores de experiências prévias em árvore, do tipo *se... então...*, que lhes permitem atualizar práticas que foram eficazes num contexto noutra próxima desse ou, inversamente, procurar evitar outras práticas que, também em função da sua experiência anterior face a um contexto turma próxima foram inoperantes. Se é certo que os nossos dados –pela transferibilidade que acima mencionámos– corroboram esta perspetiva; por outro, refutam-na quando os autores referem que são os professores mais velhos aqueles que conseguem mobilizar as estratégias pedagógicas mais eficazes fruto da sua experiência. Ora, é exatamente neste ponto que os nossos dados não confirmam a proposta destes autores, porquanto professores mais velhos como P7 ou P14 se tenham revelado menos eficazes do que outros colegas seus (como P2 ou P15), com apenas dois anos de serviço. Os eficazes parece que conseguem mobilizar certas estratégias «ganhantes» (algumas das quais referimos brevemente atrás, mobilizando os exemplos de P2 ou P6) nos diversos contextos-turma que, com adaptações essencialmente estratégicas, conseguem conduzir à eficácia habitual, desde logo, a sua imposição à turma. P6, por exemplo, na sua turma mais difícil em termos disciplinares controlava logo de imediato o início de qualquer confusão porque já tinha verificado que depois seria mais difícil de controlar e procurava mobilizar ainda mais o seu principal «trunfo» -contar histórias- procurando envolver ao máximo os alunos, valorizando até os contributos mais errados dos alunos, minimizando, por essa via, o *ruído extremo*. Neste âmbito, para Cashmere (1999, citado em Block et al., 2012):

O conhecimento de base que os professores eficazes possuem é duplo. Um professor eficaz possui conhecimentos específicos da sua disciplina e conhecimentos de metodologia que representam a forma de apresentar esse saber. Os professores deveriam ter ao seu dispor várias formas de apresentar os assuntos e a capacidade de adaptar/ajustar o processo de ensino-aprendizagem. Se os estudantes não estão a compreender um professor eficaz apercebe-se disso e começam a usar outras formas de apresentação, atividades ou exemplos. A criatividade e a flexibilidade tornam-se necessárias no desenvolvimento de ajustamentos em função dos alunos. (p. 1165)

Inversamente, verifica-se uma certa ausência de estratégias pedagógicas do lado dos professores ineficazes ou, dito de outro modo, a ausência de uma estratégia central «ganhante» como a dos seus colegas eficazes em torno da qual se alicerçam adaptações estratégicas decorrentes da natureza relacional e interativa de cada turma, conduzindo

a uma eficácia essencialmente construída por adaptação interativa tendo por base o padrão «ganhante» já referido. Desta forma, estes professores não conseguem sair de um círculo crónico de ineficácia, desde logo sentida ao nível da sua capacidade para controlar/gerir turmas e de motivar os alunos em torno dos temas da aula.

Neste sentido, o papel do professor é contingente às suas próprias características idiossincráticas, às da turma e às da situação: não é um papel dado, feito e definitivo; ele constrói-se, reformula-se e, permanentemente, atualiza-se, na constante vivência que cada aula propicia e da maior ou menor capacidade de adaptação idiossincrática que cada professor é capaz de mobilizar face à turma. Assim, além da variabilidade que já temos vindo a referir, verificámos que houve até professores, como P1 ou P7, que apresentaram uma evidente ambiguidade pedagógica, demonstrando na sua melhor turma uma eficácia que ninguém julgaria possível ao observar as suas aulas diante da sua pior turma. De facto, a sua demonstrada e continuada incapacidade de controlar disciplinarmente os alunos comprometeu por completo a eficácia da sua prática pedagógica que, quando tais condições estavam asseguradas (numa turma sem problemas disciplinares) se revelou ser, afinal, bastante eficaz. Ou seja, a docência é um processo relacional *tout court*, no qual a participação dos alunos é indissociável: faz-se através dela, com ela e para ela.

O professor, como já temos vindo a dizer, molda algumas das suas características particulares, nomeadamente, as que decorrem do grau de cientificidade que exige à turma e ao conjunto de estratégias pedagógicas que julga serem as mais adequadas, por forma à prossecução eficaz da tarefa didática *lato sensu*. Reparámos, -mediante conversas informais com os nossos 24 professores- que esta escolha funciona em função da experiência do professor, nomeadamente do seu tempo de serviço, procurando comparar a turma que tem à frente com outras que já conheceu anteriormente, por forma a adequar ou deslocar experiências feitas com sucesso no passado para contextos humanos que julga serem semelhantes. Mas pode também funcionar ao contrário: o professor, face a determinados comportamentos coletivos ou individuais da turma, identifica situações ineficazes do passado e, pelo menos, procurará não fazer o mesmo do que antes, pois tal seria, com grande probabilidade, ineficaz novamente. Tentará uma nova estratégia, para ver se desta vez consegue o que anteriormente foi impossível para si. Cruzam-se em simultâneo nesta escolha, nesta adequação interativa à turma, fontes de informação e estratégias pedagógicas díspares: a-) oriundas da formação de

professores e, concretamente, de alguns aspetos que, por via teórica ou teórico-prática, lhe foram inculcados nesse período, dos quais se salientam as didáticas específicas do ensino; b-) provenientes de elementos resultantes de conversas com caráter mais ou menos formal com a gestão da Escola e com outros colegas com problemas idênticos aos seus ou outros de natureza diferente; c-) mediante atualização pedagógica, etc.; etc..

Além disso, reparámos que alguns professores conseguiram soluções para problemas complicados e imprevisíveis (perguntas embaraçosas, desentendimentos entre os alunos, etc.) seguramente em função da sua experiência anterior, que já referimos, mas, também e, em grande parte, devido à sua personalidade ou, mais especificamente, a algo que designaríamos por *intuição ou perspicácia pedagógica para a docência*, que uma parte é formação, mas a outra é adstrita ao professor. Resulta de uma combinação inteligente de imaginação e de sentido de oportunidade que, com grande probabilidade, consegue resultados eficazes. Nem todos os professores observados mostraram ser detentores desta capacidade, pelo menos, com igual intensidade. Por esta razão, no cômputo geral, os professores eficazes, no essencial, são-no face às várias turmas; correspondentemente, os professores ineficazes, também o são face às várias turmas observadas. Parece, portanto, que existe uma certa transferibilidade da eficácia controlando o *tipo de turma*.

Um dos aspetos mais interessantes que resulta da análise é que a construção de estratégias pedagógicas eficazes é claramente diferencial: aquilo que para um professor é eficaz pode não o ser necessariamente para outro. Como expressivamente salientam Campbell et al. (2014): «existe uma necessidade urgente de investigações que vão para além da uma perspetiva “uma medida que sirva para todos” os professores.» (p. 221). Não existe, portanto, uma configuração única para as variáveis pedagógicas conducentes ao sucesso. Contudo – e, reforçando conclusões alcançadas noutra momento, – podemos dizer que há duas variáveis essencialmente irreduzíveis no sucesso dos professores: a capacidade para controlar disciplinarmente as turmas (qualquer que seja o caminho para lá chegar) e o desenvolvimento de um processo participativo, intenso, alargado e motivador em torno dos assuntos da aula.

Neste texto, aliás também no estudo maior que lhe deu origem, não obstante o nome proposto, não construímos *tipos* propriamente ditos de professor ou de turma, no sentido weberiano do termo. Embora fosse de evidente interesse sociológico construir, quer uma tipologia de turmas (por exemplo, por lugar de classe, mediante o uso da

Tipologia ACM), quer de professores, o número de casos de ambos por nós observado seria insuficiente para uma tal diferenciação que permitisse a construção de *tipos* com alguma validade teórico-prática. Contamos, por isso, em abordagens futuras, propor uma análise mais fina destes dados mediante a referida construção de tipos.

Referências Bibliográficas

- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational Researcher*, 37(2), 65-75.
- Andrejko, L. (2004). Value-added assessment: a view from practitioner. *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, 29(1), 7-9.
- Antão, J. (2009). *Comunicação na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- Ball, R. (2002). *Pedagogia da comunicação*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Ballou, D. (2002). Sizing up test scores. *Education Next*, 2(2), 10-15.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bernstein, B. (1985). *Langage et classes sociales*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (s. d.). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega Universidade.
- Block, E., Crochet, F., Jones, L., & Papa, T. (2012). The importance of Teacher effectiveness. *Creative Education*, Vol. 3, Special Issue, 1164-1172.
- Brophy, J. (2010). *Teaching educational practices series 1*. Geneve: International Bureau of Education.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2006). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- Campbell, J., Kyriakidis, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2014). A model of differentiated teacher effectiveness: Theoretical framework and empirical research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 217-277.
- Champagne, A., & Bunce, D. (2011). Learning Theory-Based Science teaching. In Glynn et al. (Eds.). *The Psychology of Learning Science*. (pp. 179-252). New Jersey: LEA.

Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation: What we know about value-added models and other methods. *Phi Delta Kappan*, 93(6) 8-15.

<http://dx.doi.org/10.1177/003172171209300603>

Dias, P. C. (2009). Estratégias de estudo de alunos dos 5º e 7º anos e resultados em ciências. *Revista portuguesa de Educação*, 22(1), pp. 29-69.

Dias, P. C. (2011). Uma abordagem microsociológica de sala de aula, no âmbito da aprendizagem das ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 35-71.

Dias, P. C. (2017). *Elementos sobre Eficácia Pedagógica do Professor. O caso particular das Ciências*. Berlim: Omniscryptum/Saarbrücken - Novas Edições Acadêmicas.

Duncan- Andrade, J. (2007). Gangstas, Wankstas, and Ridas: defining, developing and supporting effective teachers in urban schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(6), 617-638.

Eide, E., Goldhaber, D., & Brewer, D. (2004). The teacher labour market and teacher quality. *Oxford Review of Economic Policy*, 20(2), 230-244.

Ellett, C. D., & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher affectiveness and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.

Estrela, A. (2005). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M., & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.

Farr, S. (2010). *Teaching as leadership: The highly effective teacher's guide to closing the achievement gap*. San Francisco: Jossey-Bass.

Felouzis, G. (2007). *L'Efficacité des enseignants*. Paris: PUF.

Goldhaber, D., & Hansen, M. (2010). *Is it just a bad class?: Assessing the stability of measured teacher performance (CEDR Working Paper 2010-3)*. Seattle, WA: University of Washington.

Hattie, J. A. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?*. Melbourne: Australian Council for Educational research.

Hattie, J. A. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hirsch, E. D. (2008). Reality's revenge: Research and Ideology. *Arts Education Policy Review*, Vol. 99(4), pp. 3.15.

- Kupermintz, H. (2003). Teacher effects and teacher effectiveness: a validity investigation of the Tennessee Value Added Assessment System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(3), 287-298.
- Lazar, A. (2006). Literacy teachers making the difference in urban schools: a context-specific look effective literacy teaching. *Journal of Reading Education*, 32(1), 13-21.
- Libman, Z. (2017). Licensing procedures, teacher effectiveness and reasonable expectations. *Springer Science, Business Media*, 1(58), pp. 151-171.
- Mangiante, E. M. S. (2016). Teachers matter: Measures of teacher effectiveness in low-income minority schools. *Springer Science, Business Media*, 23(1), 41-63.
- Marzano, R. J. (2010). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora: Midcontinent Research for Education and Learning (ERIC document Reproduction Service n.º ED454255).
- Moreira, M., & Buchweitz, B. (2004). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem. Os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Editora.
- Morgan, G. B., Hodge, K. J., Trepinski, T. M., & Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 22(95). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n95.2014>
- Novak, J., & Gowin, D. (2006). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Editora.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: DC: Autor.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Synthesis Report*, Paris: DC: Autor.
- Opendakker, M., & Damme, J. V. (2017). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Palmer, D. (2013). Student's perceptions of high quality science teaching. *Australian Science Teacher' Journal*, Vol. 45(3), pp. 41-44.
- Papay, J. P. (2011). Different tests, different answers: The stability of teacher value-added estimates across outcome measures. *American Educational Research Journal*, 48(1), 163-193.
- <http://dx.doi.org/10.3102/0002831210362589>
- Pinhal, J. (1993). *L'Émergence du territoire éducatif*. Dissertação de D.E.A. Não Publicada, em Ciências da Educação. Universidade de Caen-France.
- Pinto, A. (1999). *Sociologia da Escola*. Amadora: McGraw Hill.

- Polikoff, M. S. (2013). *The stability of observational and student survey measures of teaching effectiveness*. Paper presented at the 2013 Annual Conference of the Association for Education Finance and Policy, New Orleans, LA.
- Postic, M. (2000). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rogosa, D., Floden, R., & Willett, J. B. (1984). Assessing the stability of teacher behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1000-1027. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1000>
- Sanders, W. L. (2000). Value-added assessments from students achievement data: Opportunities and hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 329-339.
- Sanders, W. L. (2003). Beyond No Child Left Behind. Comunicação apresentada no 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- <http://www.sas.com/resources/asset/beyond-no-child-left-behind.pdf>
- Acedida em 22/08/2010.
- Schalock, D. H. (1998). Student progress in learning: Teacher responsibility, accountability, and reality. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 237-246.
- Scriven, M. (1994). Duties of teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas e programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea. In Merlyn Wittrok (Org.). *La investigación en la enseñanza*. Enfoques, Teorías y Métodos. (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R., & Horvath, P. (2015). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. Lisboa: ASA.
- Sunny, L., & Chin.Chung, T. (2005). Teacher Efficacy Along the Development of Teaching, Comunicação apresentada no âmbito do Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA, 28-31 Março
- Webb, M. E. (2015). Measuring teacher effectiveness in gifted education: Some challenges and suggestions. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 750-770.

Psicossociologia das instituições educativas – perspetivas em análise

Sónia Alexandre Galinha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Centro de Investigação FCT CIE_UMa

Nota Introdutória

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a Educação é vista atualmente como a chave para os problemas sociais e económicos. Especificamente, a Psicossociologia interessa-se pelos componentes e pelos processos que intervêm na vida dos grupos onde todos os membros existem psicologicamente uns para os outros e em situação de interdependência de interação potencial (Galinha, 2018). *“A psicologia é usualmente definida como ciência do comportamento humano e a psicologia social como aquele ramo dessa ciência que lida com a interação humana”* (Gergen, 2008, p.475).

Pode definir-se um grupo como um conjunto de pessoas em interdependência que coopera para atingir o fim que as reuniu com uma certa durabilidade no tempo e com uma inevitabilidade de comunicação. A qualidade de vida percebida decorre de um conjunto complexo de fatores que promove a dignidade do sujeito nos desafios que as organizações subscrevem (Galinha, 2018). Partindo da ideia de que não pode haver indivíduos sem sociedade nem sociedade sem indivíduos, entendemos sociedade como um grupo de indivíduos em influência e comunicação, extenso e duradouro, de uma determinada espécie, que se junta no espaço e no tempo, que responde a uma necessidade primeira de apoio e proteção e que se reúne segundo determinadas normas e concorrem juntos para a realização de determinados objetivos. É a partir do comportamento humano que compreendemos o comportamento organizacional.

Relativamente ao conceito de organização escolar, Costa (2003) refere existirem diferentes perspetivas, imagens organizacionais com que a escola é visualizada.

Etimologicamente, a palavra organização vem do grego *organon* (órgão, instrumento) e surge conotado com ordem, coordenação e finalidade. As organizações são construções que refletem a natureza da estrutura da sociedade a que pertencem. Litterer (1970) visiona a organização como um tecido social, no qual as pessoas estabelecem entre si relações cujo intuito é tornar possível a realização de um conjunto de objetivos e finalidades. De acordo com Sedano e Perez (1989, p. 41-42) uma organização tem “uma relação social regulada através de regras, ordens e disposições, as quais são levadas à prática através de indivíduos específicos ou de um grupo administrativo”. Bertrand e Guillemet (1994) afirmam ser possível encontrar cinco pontos comuns: o comportamento de uma organização é orientado por uma cultura, missão, finalidades, intenções e objetivos; recorre aos conhecimentos, ao *know-how* para cumprir as tarefas previstas e atingir os objetivos previstos; supõe uma estruturação e uma integração das atividades: divisão formal do trabalho, atribuição das responsabilidades, coordenação, integração, centralização ou descentralização; baseia-se na participação de pessoas e nas suas características: inteligência, sensibilidade, motivação, personalidade; e, a organização é uma totalidade que organiza e controla o conjunto das atividades. Os mesmos autores (1994) sugerem como definição de organização: uma organização enquanto sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, valores, convicções), um subsistema tecno-cognitivo (conhecimentos, técnicas e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre si) assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação).

Segundo Hogg e Vaughan (1998), na sociedade encontramos instituições com um ponto comum, mas com características específicas que conferem a cada instituição uma identidade. A escola não é exceção, possui uma realidade complexa, dado que de entre as organizações que compõem a nossa sociedade, a organização escola tem uma influência sobre todas as outras, pelo que é tão importante a qualidade das interações pessoais, interpessoais e sociais que estabelece e fomenta na relação com o mundo. Na sua configuração, as escolas são diferentes das outras organizações sociais, como salienta Costa (2003), designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é essencialmente pedagógica e educativa: as instituições educativas alcançam assim uma dimensão onde se tomam decisões importantes, em termos educativos, curriculares e pedagógicos.

A escola é assim privilegiadamente um território humano. Para os grupos face a face podem-se considerar quatro critérios fundamentais: a relação com a organização social; a relação com as normas aceites, a relação com os fins coletivos e a relação com o projeto coletivo (Maisonneuve, 1967). O grupo pode depender diretamente da organização social (grupos institucionais) ou de projetos particulares (espontâneos). Convém notar que a proximidade sob todas as suas formas – social, espacial e cultural – constitui um poderoso meio de facilitação da coesão. A noção de coesão é absolutamente central para Kurt Lewin no estudo dos grupos restritos. Os fatores de coesão podem ser extrínsecos – os que são anteriores à formação de tais grupos (opinião pública, dependência funcional); intrínsecos – os que são próprios do grupo (fatores de ordem socio-afetiva – atrativo de ação coletiva, de pertença ao grupo, de fim comum, jogo de afinidades interpessoais, satisfação de necessidades pessoais, motivações, comunicação, emoções e valores) e fatores de ordem operatória e funcional (distribuição e articulação de papéis, comportamento de grupo e modo de liderança) (Galinha, 2010). Com base nos estudos sobre o estatuto social, conceptualmente, este, é o lugar, ou posição, que determinado sujeito ou grupo ocupa bem como o conjunto de comportamentos que esse sujeito ou grupo pode objetivamente esperar dos seus pares em virtude do papel social que desempenha. O papel social é, assim, um conjunto de comportamentos próprios de um determinado cargo social esperados enquanto o estatuto social é um conjunto de comportamentos que um indivíduo espera da sociedade em função do papel social que desempenha. Quando falamos de estatuto, falamos de estatuto atribuído e estatuto adquirido. O estatuto atribuído é o lugar que cada indivíduo ocupa nos diferentes grupos a que pertence ou no conjunto da sociedade, poder-lhe-á ser transmitido, isto é, atribuído. O estatuto adquirido, por seu turno, resulta de um certo esforço dos indivíduos para o alcançar - o indivíduo agiu para conseguir este novo estatuto.

Génese e Evolução da Psicologia Social

Segundo Farinha (2005), a Psicologia Social é geralmente considerada americana pelo facto de ter sido nos Estados Unidos da América que adquiriu relevância científica e maior impacto a larga escala. No entanto, segundo Farinha (2005) enquanto preocupação científica podemos encontrar no século XIX na anglo-europa os primeiros trabalhos onde se começou a estudar o problema social, nomeadamente com a

Volkerpsychologie, ou seja a Psicologia dos Povos, na Alemanha, dando mesmo origem a uma revista em 1860 por Hermann Steinthal e Moritz Lazarus, associando já aspetos supra-individuais, sociabilidade e comunicação, antes mesmo de Wundt em 1875 ter fundado em Leipzig, também na Alemanha, o primeiro laboratório de psicologia experimental sobre conteúdos da mente individual, tendo também publicado um trabalho intitulado *Elementos da Psicologia dos Povos*, sobre a mente coletiva. O próprio Wundt, fundador dessa psicologia experimental, criou também na época uma psicologia dentro das *Geisteswissenschaften*, a qual chamou de Psicologia Social. De acordo com Guareschi (2012) podemos dizer que, no desenvolvimento da Psicologia Social, as principais questões inseriam-se numa ciência experimental, nos pressupostos das *Naturwissenschaften*. Segundo Farinha (2005, p. 2) também por Gustave Le Bon (1841-1931) há trabalhos de noção de mente grupal, em 1895, com a obra *Psicologia das Multidões*. Como ciência, a Psicologia Social nasce na transição do século XIX para o século XX também num dos primeiros trabalhos de Charles Cooley em 1902 e William Mc Dougall (inglês residente nos Estados Unidos da América) em 1908. Apesar do pioneirismo atribuído a este e a Ross, foi Baldwin que com a sua obra de 1919 *The Individual and Society* acabou por definir e legitimar a importância da Psicologia Social. Segundo Guareschi (2012), é sempre importante uma reflexão em torno da Psicologia Social.

Numa perspetiva diacrónica e sincrónica, as teorias clássicas das organizações, meados do século XX surgem no contexto de avanço para a produção para os mercados. Na Alemanha, Max Weber aplicou às organizações o seu método de análise que consiste na definição de um tipo ideal ou seja um modelo puro do fenómeno em análise, um modelo puro de organização. A organização weberiana é o paradigma da administração racionalizada em que a predeterminação é total a todos os níveis. Weber apresenta um conceito de organização em que uma vez definidos os objetivos e as atividades, é possível formular um sistema de regras e de papéis a serem desempenhados pelos indivíduos. Fayol preocupa-se com a análise da estrutura hierárquica das organizações, acentuando a linha do comando da qual dependerá todo o bom funcionamento organizacional. Fayol caracteriza as funções de cada responsável hierárquico com as funções de cada gestor (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar). Para Taylor e para Fayol, o indivíduo tem de seguir apenas comportamentos

pré-fixados. É um sistema fechado, estruturado por regras fixas (Chiavenato, 1987, 1999).

Com Elton Mayo a organização é concebida como um sistema social, constituída por elementos materiais a que chama organização técnica e elementos humanos que designa por organização humana onde a organização é o ponto de partida e de chegada da análise do funcionamento organizacional. A primeira abordagem de Mayo conhece-se por *experiência Hawthorne*, nome da localidade, onde se situa a fábrica, na qual foram feitos os estudos. É com Mayo que o estudo da motivação dos indivíduos na organização e o impacto do estilo de liderança na produtividade se tornam objetos de estudo das organizações. Mayo observou que os aumentos de produtividade tinham por base o espírito de grupo e a relação com as chefias. A organização informal, como o relacionamento e a moral, indicador do nível motivacional do sistema social interno, tornaram-se fundamentais para o funcionamento de qualquer organização.

Nos estudos de relevo sobre atmosfera de grupo e liderança, entre os Paradigmas da Psicologia Social Europeia e Americana, podemos contar com os de Lewin, Lippit e White realizados na *Iowa Child Welfare Research Station*, entre 1937 e 1940. Lippit partiu da psicologia social e da clínica, da sociologia, da antropologia cultural e da ciência política e aplicou técnicas existentes de psicologia experimental, de observação controlada e de sociometria. O objetivo central desse estudo foi analisar as influências no grupo como um todo, e em cada um dos participantes, de determinadas *atmosferas de grupo*.

Como conhecimento da dinâmica subjacente à vida do grupo, Lewin, Lippit e White concluíram ser possível construir um conjunto coerente de conhecimento empírico a respeito da natureza influência social e da vida do grupo, que seria significativo quando especificado para um determinado grupo - nos grupos ocorrem e decorrem diferentes formas de influência. Deve-se a Kurt Lewin e aos seus discípulos o conceito de comportamento e atitudes, entre outros. Lewin concebeu uma teoria geral dos grupos, capaz de abranger questões aparentemente muito diversas, tais como a vida familiar, equipas de trabalho, salas de aula, comunidade e ambiente militar e observou a natureza das dinâmicas do grupo e fenómenos tais como a liderança, comunicação, normas sociais, atmosfera coletiva e relações intergrupais (Galinha, 2011a) b).

Guareschi (2012) acrescenta que Mead com a teorização sobre o self construiu uma primeira síntese dialética entre o individual e o social, e entre o biológico e o

psíquico: pensou o instinto como base da vida em sociedade, mas admitiu a realidade do simbólico (psíquico, mental): essa síntese seria o *self*. Segundo Farr (1998, p. 76), também Freud, ter-se-ia aproximado e tentado construir essa síntese com seus conceitos de “id, ego, superego”, que estariam entre sua primeira tópica do pré-consciente, consciente e inconsciente, por um lado, e de uma crítica psicanalítica da cultura e da sociedade, por outro (Guareschi, 2012). Para Guareschi (2012, p. 39) o “*social*” da *Psicologia Social vem questionar teórica e epistemologicamente os dois anteriores: tudo tem a ver com tudo, não há nada “isolado”, indiferenciado: “uma relação triangular complexa, em que cada um dos termos é totalmente determinado pelos outros dois... o triângulo Sujeito–Outro–Objeto – o esquema capaz de explicar os processos de interação. Duas décadas depois, Bauer e Gaskell (1999), a partir desse esquema, acrescentam a dimensão do tempo em que esses triângulos vão se sucedendo, formando o que eles chamam de modelo do toblerone: tempos dialéticos que se sucedem (Guareschi, 2012, p. 39). A afirmação da Psicologia Social contou com o questionamento de Moscovici (1972), sobre a tendência individualista que pudesse dar verdadeiramente conta do *social*. É nesse contexto que começa a estudar uma nova teoria, a das Representações Sociais, que procurasse superar dicotomias, como entre o individual e o social, o externo e o interno, o estruturante e o estruturado, o processo e a estruturação e, ao mesmo tempo, pudesse dar conta também de novos contextos sociais (Guareschi, 2012, p. 36).*

Normalização e Representações Coletivas

Sobre o processo de normalização, Sherif supôs que as representações coletivas eram, do ponto de vista do indivíduo, presentes – a influência do grupo é implícita. Sherif apoiou-se nos resultados obtidos, no campo da percepção, pela Psicologia Gestaltista ou da Boa Forma, onde o quadro de referência que o indivíduo leva para a situação tem influência significativa na subjetividade – o significado é um ato de construção. Sherif, em 1936, publicou uma análise sistemática e teórica do conceito de norma social e uma pesquisa experimental sobre a origem das normas sociais começando por aceitar a existência de costumes, tradições, padrões, regras, valores, modas e outros critérios de conduta (que subordinou ao título geral de norma social).

Sherif propôs então que, do ponto de vista psicológico, uma norma social funcionaria como esse quadro de referência. Se dois indivíduos com normas diferentes

enfrentam a mesma situação, terão comportamentos diferentes. Para ambos, contudo, a norma serve para dar um sentido e apresentar uma maneira estável. Depois de ligar as normas sociais à psicologia da percepção, Sherif procurou saber como surgem as normas. Assim concebidas, seria possível estudar experimentalmente a origem das normas sociais e a sua influência sobre os indivíduos. Sherif apresentou as questões do seu estudo: “Que fará um grupo de pessoas na mesma situação? Os diferentes indivíduos do grupo apresentarão diferentes formas de pensar? Ou se estabelecerá uma norma comum?” Nesta linha, para submeter essas questões à análise experimental, Sherif utilizou o conceito de efeito autocinético. Simultaneamente, Sherif concordou com Allport, supondo que o progresso científico só possa ser atingido sujeitando-se os fenômenos a técnicas aceitáveis de pesquisa empírica. Propôs o exame das normas sociais, realizado simultaneamente de duas maneiras: como o produto de interação social e como estímulos sociais que atingem todos membros de um grupo com essas normas.

Segundo Asch quando os sujeitos estão em dependência face às questões do grupo, as respostas conformistas aumentam, num processo de pertença à maioria. Para Milgram, por seu turno, o poder explícito pressupõe influência direta. Segundo Moscovici, uma minoria explícita consegue alterar e inovar. O grupo está em constante movimento e aprendizagem, pelo processo de mudança, pelas forças internas e externas. Os sujeitos desenvolvem-se no grupo e o grupo desenvolve-se com os indivíduos. Os modelos de cognição social analisam os fatores que permitem predizer as intenções comportamentais: as expectativas de perigosidade de um comportamento; as expectativas relativas aos resultados desse comportamento; as expectativas em relação à autoeficácia desse comportamento; os incentivos (as consequências que a adoção desse comportamento trará) e as condições sociais (as crenças normativas, isto é, a opinião dos outros significativos na realização desse comportamento).

Representações Sociais e Atitudes

Também confluente para o estudo das instituições educativas e, partindo dos estudos de Moscovici, definimos as representações sociais como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. As Representações Sociais têm em [Serge Moscovici](#), psicólogo social europeu, a sua primeira base teórica, em

1961, através da obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. O objetivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenómenos do indivíduo a partir de uma perspetiva coletiva, sem perder de vista a individualidade (Hogg & Vaughan, 1998). A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural. O processo de objetivação envolve três etapas. Na primeira, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais. A segunda etapa da objetivação corresponde à organização dos elementos. Moscovici recorre aos conceitos de *esquema e nó figurativo* para evocar o fato dos elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas. A última etapa da objetivação é a naturalização. O processo de ancoragem precede a objetivação e situa-se na sua sequência: enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado; enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, ao permitir compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Álvaro & Garrido, 2007). A ancoragem serve à instrumentalização do saber dando-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente. As representações duma ideia ou de um objeto - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar concreto algo que é incomum ou que dá um sentimento de não-familiaridade. A criação e transformação da informação levam a uma transformação dos nossos valores que, conseqüentemente irão influenciar as diretrizes dos relacionamentos humanos, na forma como o ser humano se *percebe* no mundo e com o Outro, enriquecendo-se e transformando os seus esquemas cognitivos anteriores no que for possível e aceitável, assim como também adaptá-la aos seus antigos esquemas cognitivos.

Os sentimentos negativos em relação a um grupo fundamentam a questão afetiva do preconceito e as ações, o fator comportamental (Álvaro & Garrido, 2007). A atitude é definida como uma predisposição subjacente dos sujeitos a responder positiva ou

negativamente frente a um objeto. Agne, Greenwood e Miller asseguram que existem relações entre as atitudes, as crenças do professor e o seu desempenho e também entre as atitudes, crenças e desempenho de seus alunos- as atitudes não formam nenhuma entidade visível, mas são construções que se manifestam através dos comportamentos (Galinha, 2011b). Há várias escalas de medida, mas a escala de Likert apresenta uma série de proposições (das quais o inquirido deve selecionar uma, podendo estas ser concorda totalmente, concorda, nem concorda nem discorda, discorda, discorda totalmente) revelando-se adequada quando procuramos avaliar o grau de concordância relativamente a uma determinada questão. As atitudes diferem das ações pois assumem três grandes dimensões: uma afetiva, uma cognitiva e uma comportamental.

Motivação Extrínseca e Intrínseca

É com base na necessidade de envolvimento que é importante que os líderes promovam ativamente processos de interação, culturas colegiais entre pares, como forma de promover com sucesso o desenvolvimento profissional contínuo e estimular esquemas de avaliação que apoiem a autonomia dos professores, encorajando-os a responder de modo positivo à mudança (Day, 2001). Em investigações feitas por Day (2001), os efeitos da participação da escola no Projeto de Planeamento do Desenvolvimento Pessoal resultaram num quadro de referência estruturado e apoiado, que tinha criado as condições para uma forma poderosa de desenvolvimento do professor e da escola. O sucesso desta forma de avaliação teve por base a aposta na autonomia do professor, a confidencialidade em relação aos seus contributos e um apoio crítico adequado. O plano de desenvolvimento pessoal reconhece o papel ativo e modelador dos professores no processo de mudança e proporciona um apoio adequado às suas necessidades individuais, bem como às da organização e comunidades onde trabalham (Day, 2001).

Confirmando esta ideia de interação entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento dos professores e do próprio sistema, Kemmis (1987 cit in Garcia, 1999) defende a necessidade da adoção de uma perspetiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem.

Mesmo que esteja motivado interiormente para o desenvolvimento se não se sentir devidamente apoiado dificilmente o professor adere à mudança: a mudança que não é interiorizada será provavelmente simbólica e temporária. A supervisão, a título exemplificativo, no 1ºCEB, pressupõe um conjunto de responsabilidades acrescidas para os gestores intermédios (Formosinho, 1991). Day (2001) acrescenta que os diretores das escolas e os líderes em geral têm um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que motivem os professores a empenhar-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros.

A reflexão sobre o ensino não é um processo meramente intelectual, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração (Day, 2001). Segundo Parente (2006, p. 106) podemos ainda referir, retomando o conceito de mudança que os processos de aprendizagem, nos seus diversos níveis, encontram frequentemente condições propícias ao seu desenvolvimento, porém estes não constituem uma condição suficiente para que ocorram, muito pelo contrário, podem estar na origem de comportamentos meramente adaptativos, sem qualquer desenvolvimento cognitivo por parte dos sujeitos envolvidos, estando as relações entre mudança e aprendizagem dependentes do que designamos de condições organizacionais de aprendizagem.

A palavra motivação vem do latim *movere*, que significa mover. A motivação é o impulso interno que leva à ação, e nesse sentido a motivação está relacionada com o sistema cognitivo do indivíduo. As diferenças individuais, de cada um, são as necessidades pessoais, valores, atitudes, interesses e aptidões. Como estas características variam de indivíduo para indivíduo, também a motivação é afetada por vários aspetos pessoais. A motivação é uma força, uma energia que nos impulsiona na direção de alguma coisa que nasce nas nossas necessidades interiores. Isto denota que as emoções são um dos principais fatores que desencadeiam ou influenciam na motivação. As diferentes motivações e cognições de um indivíduo explicam a diferença do desempenho de cada um.

Para se entender melhor o conceito é necessário ter em conta três aspetos fundamentais: diferenças individuais, características do trabalho e práticas organizacionais. O gestor, líder, tem de conhecer cada indivíduo e perceber como é que estes três fatores interagem com o comportamento (Teixeira, 2005).

O estudo da motivação baseia-se em princípios gerais que auxiliam a compreender porque o indivíduo em determinadas situações específicas escolhe, inicia e mantém determinadas ações. A motivação poderá ser um vetor poderoso para melhorar o rendimento de cada um individualmente ou em grupo e com isso tornar a instituição mais competitiva e responder às exigências de hoje, mas cabe também ao líder proporcionar condições favoráveis para levar os indivíduos a atingir os objetivos propostos com satisfação. Os estudos acerca da motivação (Galinha, 2010) evoluíram desde as primeiras teorias organizacionais. As teorias gerais e organizacionais de processo, focalizam-se nos processos cognitivos pelos quais os indivíduos decidem como agir e colocam a ênfase num conjunto de elementos psicológicos subjacentes ao comportamento humano, isto é, como ele é sustentado. O grande pressuposto desta abordagem é o de que as principais determinantes do comportamento humano são as crenças e as expectativas que os indivíduos possuem relativamente aquilo que lhe pode suceder no futuro se seguirem determinado curso de ação. Estas teorias procuram dar resposta à diversidade de escolhas por parte dos indivíduos, enfatizando os fatores situacionais e de naturezas informativas que levam uma pessoa a escolher uma ação em vez de outra. Nestas teorias, a motivação acontece em função da interação entre fatores individuais e ambientais, até às novas abordagens que encaram a motivação como um fator diferencial e competitivo nas organizações. A motivação humana passou a ser vista como a fórmula capaz de solucionar a maioria dos problemas organizacionais (Bergamini, 1997). Uma das classificações de maior valor organizador da diversidade de abordagens e teorias da motivação cruza dois critérios: o primeiro distingue teorias de conteúdo e teorias de processo e o segundo discerne teorias gerais sobre motivação humana e teorias específicas.

A motivação intrínseca é a que melhor representa o potencial positivo da *“natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2000), entre outros, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social.”* (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143-144). Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico (Csikszentmihalyi, 1992, cit in ibidem), isto é, a atividade é um fim em si mesma. Para os autores, as descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca, representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento com a escola e com a educação (Deci &

Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Ainda segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143-144), para compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação, foi desenvolvida a Teoria da Autodeterminação.

As expectativas dos professores sobre como envolver os alunos com as atividades escolares podem ser concretizadas, em parte, na medida em que o ambiente escolar supra as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004). Para os mesmos autores, esta não é uma tarefa de fácil realização, mas depende do esforço em se criarem interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, “*dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas consequências de suas opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias*” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p.148-149). Acrescentam ainda os autores que a necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho.

De acordo com Silva, Wolf, Costa, Costa e Magro (2006) não existem estratégias motivacionais universais para promover a satisfação e bem-estar do indivíduo no seio da organização. Para Jesus, Vieira, Almeida, Santos, Gomes, Martins (2009, p. 28) “*num estudo sobre o modelo integrativo de teorias cognitivistas da motivação, face à multiplicidade de teorias da motivação existentes para analisar os processos que permitem explicar a dinâmica, a direção e a persistência do comportamento*” é defendida a perspectiva integrativa, “*desde que as teorias consideradas e introduzidas num modelo tenham os mesmos pressupostos teórico-epistemológicos e sejam complementares*”. Deste modo, segundo os autores a compreensão global da motivação exige uma atitude de integração teórica que procure conjugar a especificidade e a complementaridade de diversas teorias cognitivistas da motivação.

Em 2009 é publicado por Daniel Pink *A Nova Inteligência* que defende que o futuro e o sucesso pessoal e profissional pertencem a um novo perfil de pessoas cujo raciocínio privilegia o lado direito do cérebro. São pessoas imaginativas, intuitivas, comunicativas, capazes de gerar empatia e emoções e defende ainda que todas as pessoas podem desenvolver estas competências e dinâmicas motivacionais, treinando,

mesmo as que têm um perfil mais racional e lógico. Pink (2009) refere-se ao conceito inteligência emocional como o maior responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos. Desta forma, pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, motivação, compreensão, gentileza, têm mais possibilidades de obter o sucesso. Neste sentido, a inteligência emocional está relacionada com habilidades tais como saber motivar e persistir mediante frustrações; controlar impulsos, desenvolver talentos e conseguir objetivos de interesse comum dentro do *high touch*. Apoiado em estudos de Elkman e Goleman, este autor aponta uma nova teoria da motivação (Galinha, 2010).

A inteligência educacional, segundo Genovês (2010), é a capacidade que os líderes têm para ajustar a educação conforme as necessidades e interesses no sentido de contribuir para um melhor desenvolvimento dos indivíduos. Guerra (2006) refere que a educação parte de um pressuposto radicalmente positivo. A educabilidade termina quando se pensa que o outro não pode melhorar e que não se pode ajudá-lo a alcançar este objetivo: a educação exige o otimismo e resiliência, em que as interações humanas provocam mudanças de qualidade (Tavares & Albuquerque, 1998). Nesta base, encontram-se os estudos de Howard Gardner que publica, em 1983, *Frames of Mind*, referindo-se a inteligências múltiplas, definindo-a como capacidade para resolver problemas ou para produzir bens que tenham um valor num contexto cultural ou coletivo preciso. A inteligência emocional, segundo Daniel Goleman, abrange competências tais como: a capacidade de se motivar e de ser perseverante, apesar da adversidade e das frustrações; o controlo dos impulsos e a capacidade de adiar a satisfação; a capacidade de regular o humor e de impedir que a angústia altere as faculdades de raciocínio; a empatia; a esperança.

Num estudo efetuado com professores, sobre a motivação na profissão docente, constatou-se que os fatores mais valorizados são o sentimento de competência profissional e a relação com os alunos (Jesus, 1998). Por outro lado, se o professor se sente realizado profissionalmente e motivado no desempenho da sua atividade, torna-se um exemplo contagiante para os seus alunos que vão ainda usufruir de um professor mais competente e empenhado nas suas funções (Marques, 2003). A motivação é um conceito que se invoca com frequência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano. É um estado interno resultante de uma necessidade que

desperta certo comportamento, com o objetivo de suprir essa necessidade (Galinha, 2011, Fonseca, Galinha & Loureiro 2017 a) b).

Liderança e *Coaching*

Também desde tempos remotos que a liderança tem sido alvo de análises e estudos. Para Bento (2006), no século XX as teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais, partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra. Um dos modelos teóricos que teve mais aceitação foi o modelo contingencial de Fiedler (Universidade de Illinois). Fiedler desenvolveu uma escala denominada LPC (*Least Preferred Co-worker*) para medir o estilo de liderança. O objetivo da escala LPC é diferenciar o estilo de liderança focado no relacionamento do estilo de liderança focado na tarefa (Bento, 2006).

Gerir uma organização é gerir um sistema social, baseado no conhecimento profundo dos mecanismos de motivação comportamental e do funcionamento dos sistemas sociais complexos (Godin, 2008). O gestor é um facilitador de sentidos, capaz de envolver os indivíduos na prossecução dos objetivos organizacionais (Galinha, 2011).

Os anos 80 trouxeram novos desenvolvimentos na explicação de fenómenos organizacionais, que levaram a que a visão mecanicista da liderança, assente na linha da influência, grupo e objetivos, tivesse outras conceções concorrentes como deriva da introdução de variáveis culturais na teoria organizacional. Partilhamos uma visão contingencial da teoria de Fiedler. A teoria organizacional da contingência ajusta a organização ao seu ambiente relevante onde necessita de ser sistematicamente adaptada aos objetivos coletivos. O conceito *it depends* contrapõe-se ao *one best way*. Este princípio de ajustamento organizacional leva-nos ao líder ajustável e a uma teoria dinâmica de liderança proposta por Fiedler, em que não existe um único estilo ou característica de líder em todas as situações, antes um modelo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados, através do controlo que tem da situação (Chiavenato, 1999).

Num estudo realizado observou-se que 1) os valores transformacionais e transacionais dos modelos de liderança são predominantes em comparação com o valor

do modelo de "*laissez faire*"; 2) As percepções de homens e mulheres são diferentes; 3) As percepções dos participantes variam com a idade; e 4) As dimensões de liderança transformacional e transacional e respectivas categorias são associadas a resultados mais positivos (isto é, eficiência, satisfação e esforço extra) (Galinha, Vala, Jardim & Pereira, 2016, p.33).

A nova concepção entende o líder não como aquele que conduz, de forma hierárquica e prescritiva o processo de influenciar os outros a atingir um objetivo, para passar a ser entendido como um gestor de sentido, aquele que orienta o caminho a seguir e os valores que lhe servem de suporte. Assim, a liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que *“esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos”* (Trigo & Costa, 2008). É neste sentido que estes autores invocam o modelo da Direção por Valores enquanto proposta que *“rompendo como as vertentes mais técnico-instrumentais das teorias tradicionais da gestão, poderá contribuir para uma reflexão compartilhada com a liderança das organizações educativas, de modo especial tendo em conta a conceptualização da liderança como diálogo sobre valores”* (Trigo & Costa, 2008, p.1).

De acordo com Matos (1997, p. 1), *“nunca é demais afirmar que só desenvolvimento pode ser considerado como a finalidade da educação. Esta ideia de desenvolvimento “encerra a noção de uma permanente construção quer daquilo que a pessoa vai conhecendo, quer daquilo que vai sabendo fazer, quer mesmo daquilo em que a pessoa se vai tornando, concepção válida para todos que habitam o ethos escolar, membros de uma comunidade educativa”*. (...) Refere ainda Matos (1997, p. 6-7) que *a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de autorrenovação* (Nóvoa, 1992, p. 41, cit in Matos, 1997, p.6-7). De acordo com Tavares, Galinha e Reis (2019) um conceito relevante é o clima organizacional como um fator imprescindível para favorecimento da gestão democrática e participativa.

De acordo com Mintzberg (1995), a inovação organizacional é a execução de uma atitude, de um olhar para o futuro e de formular novos desafios, abrangendo um esforço conjunto dos intervenientes na organização, como um todo. A liderança tem um papel importantíssimo no estudo e implementação da mudança em todas as organizações (Jesus, Campos, Alaiz & Alves, 2000). Ainda segundo Nóvoa (Ventura,

1999, p.1), depois de uma perspectiva tradicional que privilegiava “*ora o nível micro da sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo, emergiu um estudo das organizações escolares que se propõe optar por um nível mezzo de compreensão e de intervenção pois os processos de mudança e de inovação e educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana*”.

Ainda considerando o *coaching*, cabe-nos referir o *coaching* como uma *buzzword* recente no domínio da liderança. A sua prática, no entanto, é antiga (Rego, Cunha, Marcelino & Oliveira, 2004). Segundo os autores, já não é ao líder que compete descobrir o que é melhor - isso é algo que compete a cada professor/indivíduo. Cabe-lhe ajudar a descobrir a forma de expressar melhor as suas competências. Dois significados do termo *coaching* ajudam a compreender a sua aplicação ao mundo das instituições: por um lado, *coach* é o treinador, aquele que ajuda no desenvolvimento de capacidades e por outro, é um meio de transporte, o que explica o processo de auto-desenvolvimento como uma viagem de descoberta e melhoria (Perez, 2009). O *coaching* pode ser tomado como um processo que visa fomentar no indivíduo o conhecimento de si mesmo e impulsionar o desejo de melhorar ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de uma filosofia de liderança que assenta na ideia de que o desenvolvimento e a aquisição de competências são processos contínuos e da responsabilidade de todos, e não apenas episódios limitados no tempo e vindos da hierarquia.

O *coaching* caracteriza-se por um processo: 1. Participado – envolvendo intensamente todos os seus destinatários que assumem diretamente a responsabilidade de construção e/ou monitorização do seu próprio processo; 2. Dinâmico e evolutivo – sustentado em metodologias de participação ativa e focalizado na evolução observada entre dois ou mais momentos; 3. Introspetivo e reflexivo – implicando uma auto descoberta e auto-avaliação de competências adquiridas ao longo da vida nos seus mais diversos contextos; no caso das organizações, implica a reflexão sobre as suas próprias práticas, consentidas, assumidas ou partilhadas pelos elementos interlocutores; 4. Multidisciplinar – envolvendo diversos intervenientes, com diversas contribuições para o processo; 5. Abrangente – englobando todo o tipo de competências, independentemente da sua origem, passíveis de serem mobilizadas ou desenvolvidas

pelo projeto, por parte de todos os seus participantes; 6. Diretamente relacionado com a avaliação – partindo de um diagnóstico e apurando resultados observáveis.

Desta forma, o coaching (*coach*, na língua inglesa; *coche* em francês, *kutche* em alemão, *kocsi* em Húngaro) corresponde a atuações do líder norteadas por um valor supremo: ajudar os outros a trilharem o seu próprio caminho de auto-desenvolvimento e de promoção de talentos (Perez, 2009; Rego, Cunha, Marcelino & Oliveira, 2004). O coaching é um processo, com início, meio e fim, definido em comum acordo entre o coach (líder) e o coachee de acordo com a meta desejada, onde o coach apoia o coachee para as metas de curto, médio e longo prazo, através da identificação e uso das próprias competências desenvolvidas, como também do reconhecimento e superação de suas fragilidades. O coach atua no sentido de encorajar e motivar na transmissão de capacidades ou técnicas que melhorem as capacidades profissionais ou pessoais - terá o papel de ir conduzindo e acompanhando o processo de auto-avaliação, o que implica ir aprofundando a (in) formação fornecida, pelo que vai colocando questões suplementares no sentido de promover a autorreflexão e a auto avaliação relativa às dimensões em análise. Assim, partilhamos a noção clara de que o coaching é uma oportunidade de refletir sobre os conhecimentos, as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, em contextos de aprendizagem e de exercício institucional. Preconizamos o *criar significado* para o exercício humano, a excelência como processo e não como estado, a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; *team building*, capacidade de trabalhar as características individuais numa lógica de bem comum, numa ativação de elementos positivos para ajudar a organização a fazer melhor.

Bem-Estar e Modelo Apreciativo

A escolha de uma profissão e o exercício da mesma contribuem decisivamente para a identidade do indivíduo e conduzem a diferentes graus de satisfação. A escola inclusiva também precisa de responder aos problemas dos professores no sentido da sua qualidade de vida, bem-estar e saúde mental (Picado, 2009). Consideramos que numa sociedade complexa e dinâmica o papel das instituições, nomeadamente, educativas, é central. A forma como os sujeitos conhecem, pensam e sentem é uma questão emergente. No seio da cognição social, o bem-estar psicossocial é uma variável que

assume uma centralidade ímpar nos domínios das ciências do humano pela complexidade subjacente e pela importância que assume para a vida dos indivíduos.

Sampaio, Stobäus, Mosquera e Jesus (2012, p. 2) acompanharam um grupo de docentes no período de 2005 a 2008, no sentido de avaliar “*variáveis de stresse e exaustão profissional, estratégias de coping, auto-imagem e auto-estima, tentando entender melhor as situações que causam mal-estar, assim como organizando intervenções abordando as temáticas mal-estar em direção ao bem-estar*”. O relacionamento organizativo é importante para o desenvolvimento do adequado funcionamento interpessoal e proporciona oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas. As habilidades sociais (tais como a comunicação) têm sido relacionadas ao sentimento de bem-estar uma vez que através delas os indivíduos podem desenvolver relações interpessoais mais gratificantes, maior realização pessoal, desenvolvimento e sucesso profissional (Ackroyd, Batt, Thompson & Tolbert, 2006). As habilidades sociais incluem ainda habilidades tais como assertividade, cooperação, entre outras (Chaves, Galinha & Gontijo, 2017).

Segundo Seligman, fundador da moderna Psicologia Positiva, esta “*afirma-se como o estudo das experiências positivas, personalidades e instituições positivas que permitem o florescimento dos indivíduos, organizações e comunidades*”. Os problemas adaptativos e as várias questões de sobrevivência do ser humano têm sido olhados mais atentamente. (Santos, Ferreira, Figueiredo, Almeida & Silva, 2010, p. 2; Seligman, 2007).

Associadas ao Comportamento Organizacional Positivo (COP), as capacidades psicológicas (capital psicológico positivo - *psycap* definem um estado de desenvolvimento psicológico em a) apresentar confiança para despender o esforço necessário para ser bem-sucedida nos seus papéis e em tarefas desafiantes, b) fazer atribuições positivas acerca dos *life events*, c) manifestar perseverança em relação aos objetivos definidos e, quando necessário, mostrar-se capaz de redirecionar os meios para atingir os fins e d) revelar capacidade para recuperar de adversidades. Desta forma, o capital psicológico compreende quatro capacidades psicológicas: 1. Auto-eficácia (crença), 2. Otimismo (enquanto estilo atribucional segundo o qual os acontecimentos positivos são atribuídos a causas pessoais, permanentes e universais, enquanto os acontecimentos negativos são interpretados com base em fatores externos, temporários e específicos) 3. Esperança (estado motivacional positivo, resultante da interação entre:

a) agência – grau em que o indivíduo crê ser capaz de atingir determinado objetivo e b) definição de planos – capacidade de formular planos eficazes para alcançar esses mesmos objetivos) e 4. Resiliência (capacidade para recuperar de situações adversas mantendo o equilíbrio e a responsabilidade).

Segundo Siqueira e Padovam (2008, p. 207), as investigações acerca da *“identidade, dos componentes particulares e da interdependência entre os já tradicionais conceitos de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, acrescidas das proposições sobre a concepção e os componentes de bem-estar no trabalho, são contribuições que consolidam os princípios da psicologia positiva.”* Para Cunha, Rego e Lopes (2013, p. 314), *“as premissas que os humanos adotam influenciam o modo como atuam”* pois o pensamento influencia a nossa ação e o modo de atuação para com os outros.

Apontamos a importância da perspectiva de Martin Seligman no seio das organizações em geral, e das instituições educativas em particular, no sentido da construção de um perfil holístico positivo de capacidades e possibilidades (Galinha, 2019). Várias investigações têm comprovado que uma grande parte dos professores *“sente que a sua profissão é stressante (...) e muitos se encontram em estado de exaustão emocional”*, podendo ser considerada a profissão docente *“como uma profissão de risco físico e mental”* (Jesus, 2002, p.14-15). *“Num esforço de sistematização das principais mudanças ocorridas com implicações diretas ou indiretas no trabalho do professor”* Esteve (1991; 1992) destaca o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a rutura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, as mudanças nas relações entre o professor e o aluno, a fragmentação do trabalho do professor, as deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais.

Sousa (2008) considera importante que os professores sejam pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, pessoas psicologicamente equilibradas e realizadas pessoal e profissionalmente. A autora salienta que o desempenho do professor só pode ser compreendido de uma forma global estando a

parte cognitiva associada à parte afetiva e emocional influenciando a sua realização pessoal. Só estas duas vertentes bem desenvolvidas possibilitam a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade e a autorresponsabilidade, a participação e a inovação. Nóvoa (1992) evoca que o sucesso educativo passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclarem permanentemente, aptos a adquirirem novas atitudes e capacidades, capazes de responderem eficazmente aos apelos constantes da mudança. Para que a mudança ocorra é necessário que o indivíduo sinta que essa mudança lhe vai ser favorável e que não vai ter perdas assim como é importante que se sinta envolvido no processo de mudança. Para lidar com estas condicionantes o professor tem que desenvolver saberes profissionais específicos que envolvem competências que permitam articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação (Perrenoud, 1993). Esse saber profissional específico implica analisar as incertezas e as contradições; gerir os bloqueios, os conflitos; antecipar as estratégias do outro e as suas consequências; negociar compromissos e ponderar as vantagens e os inconvenientes. Na sua atividade, o professor como elemento ativo de uma profissão sujeita a uma profissionalização, tem acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais do que numa atividade de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade.

Keyes, Hysom e Lupo (Gonçalves, 2008) fazem referência à necessidade da percepção de bem-estar no que diz respeito ao desenvolvimento da classe docente. Sendo a pessoa um ser social, é importante o modo como se relaciona com os outros e a forma como se sente aceite e aceita os outros, procurando e necessitando de sentir um equilíbrio em relação às pessoas com as quais se relaciona, para se sentir integrado no grupo a que pertence. *“Podemos, então, entender por que os professores se sentem insatisfeitos diante das representações predominantes na sociedade. Apesar de ter formação profissional em nível até mais elevado do que outras áreas, não há o reconhecimento social em relação à sua função.”* (Gonçalves, 2008, p. 8). Um docente para se sentir bem no seu papel necessita de sentir que a sociedade valoriza o seu trabalho. Algum do sentimento de bem-estar docente prende-se com o facto de os professores se sentirem valorizados pelo impacto que têm nas vidas dos seus alunos e na forma como acabam por contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Esta constatação da necessidade de sociabilidade no ser humano é fundamentada por Seligman (Passarelli & Silva, 2007), quando afirma que o bem-estar pode ser nomeado de extroversão estável, parecendo o afeto positivo na felicidade estar relacionado à fácil sociabilidade. Segundo Siqueira e Padovam (2008, p.201), as abordagens atuais sobre bem-estar no campo psicológico podem” *para Ryan e Deci (2001), ser organizadas em duas perspectivas: uma que aborda o estado subjetivo de felicidade (bem-estar hedônico), e se denomina bem-estar subjetivo, e outra que investiga o potencial humano (bem-estar eudaimônico) e trata de bem-estar psicológico*”. Segundo estes autores e Siqueira e Padovam (2008, p.201), apoiados nas definições gregas, “*essas duas tradições de estudo refletem visões filosóficas distintas sobre felicidade: enquanto a primeira (hedonismo) adota uma visão de bem-estar como prazer ou felicidade, a segunda (eudemonismo) apoia-se na noção de que bem-estar consiste no pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, ou seja, em sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso*”. Segundo Giacomoni (2004, p.43), o bem-estar subjetivo (BES) “*é uma área da Psicologia que tem crescido reconhecidamente nos últimos tempos. Essa área cobre estudos que têm utilizado as mais diversas nomeações, tais como: felicidade, satisfação, estado de espírito e afeto positivo, além de também ser considerada a avaliação subjetiva da qualidade de vida. Refere-se ao que as pessoas pensam e como elas se sentem sobre suas vidas*”. Perspectivas da atualidade definem o “*bem-estar subjetivo como uma ampla categoria de fenômenos que inclui as respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e os julgamentos globais de satisfação de vida.*”

Ainda segundo Giacomoni (2004, p.44), Diener indica que existem três aspectos do bem-estar subjetivo a destacar: a subjetividade - o bem-estar reside dentro da experiência do individual; o entendimento de que bem-estar não é apenas a ausência de fatores negativos, mas também a presença de fatores positivos; o bem-estar inclui uma medida global e não só uma medida limitada de um aspecto da vida. Para Giacomoni (2004), as principais teorias e modelos explicativos do bem-estar subjetivo vêm sendo apresentados, historicamente, em dois grandes blocos opostos denominados *bottom-up* versus *top-down*: as principais teorias iniciais de bem-estar subjetivo estavam preocupadas em identificar como os fatores externos, as situações e as variáveis sócio-demográficas afetavam a felicidade. Estas abordagens, conhecidas como *bottom-up*,

mantêm como base o pressuposto de que existe uma série de necessidades humanas universais e básicas, e que a satisfação, ou não, destas viabiliza a felicidade.

De acordo com Giacomoni (2004, p.44) “*outros fatores associados por essas teorias são as experiências de eventos prazerosos diários estando relacionados ao afeto positivo, assim como o seu oposto, eventos desprazerosos associados a afetos negativos*”. Em suma, a satisfação e a felicidade obtêm-se dessas experiências felizes (Diener, Sandvik & Pavot, 1991).

As relações sociais tornam-se assim necessárias ao bem-estar, assim como o sentimento de bem-estar favorece as relações sociais (Passareli & Silva, 2007). Confirmando esses estudos, resultados empíricos indicam que as pessoas tendem a apresentar sofrimento quando não fazem parte de nenhum tipo de grupo ou quando têm relações pobres dentro dos grupos a que pertencem. Todos estes estudos indicam que a participação em grupos e o facto de os sujeitos se sentirem integrados, aceites e valorizados nos grupos dos diversos domínios das suas vidas, contribui inequivocamente para o bem-estar.

No modelo de Ryff e Keyes (1995), multidimensional de bem-estar, observam-se seis componentes distintos de funcionamento psicológico positivo: avaliação positiva de si mesmo e do período anterior de vida (auto-aceitação), um sentido de crescimento contínuo e desenvolvimento como uma pessoa (crescimento pessoal), crença de que a vida possui objetivo (sentido) e significado (sentido de vida), relações de qualidade com outros (relações positivas com outros), capacidade adaptativa com a vida e o mundo ao redor (domínio do ambiente) e sentido de autodeterminação (autonomia).

Tendo neste nosso capítulo em consideração o Modelo Apreciativo, podemos referir que este afirma que as organizações são o centro das relações e que as mesmas só prosperam quando há um olhar apreciativo, isto é, quando as pessoas reconhecem o que há de melhor nas outras pessoas, compartilham os seus sonhos e as principais apreensões de modo afirmativo, que evidencia o poder do incentivo da descoberta, do sonho, do planeamento, do destino/criação. Assim, pelo método da Investigação Apreciativa as pessoas podem estar envolvidas no planeamento do seu futuro coletivo (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). Especificamente, o Modelo Apreciativo desenvolve-se num ciclo de atividades que se inicia com a participação de todos na

instituição através de atividades, de entrevistas e diálogos sobre as forças, recursos e capacidades da organização.

Este modelo ajuda a atender a situações e a criar práticas inovadoras de mudanças positivas assentes nos seguintes pressupostos: 1. Construtivismo – é uma abordagem humana que substitui as relações como o local do conhecimento para o indivíduo. Valoriza o poder da linguagem, do diálogo e busca a colaboração para entender e construir opções visando vida melhor. O construtivismo procura encontrar formas de elevar a capacidade geradora do conhecimento. 2. Simultaneidade - quando afirma que a investigação e a mudança não são momentos separados, são simultâneos, o que possibilita refletir de outra maneira. Investigar é intervir nas sementes da mudança - coisas sobre as quais as pessoas pensam e falam, descobrem e aprendem coisas que formam o diálogo e inspiram imagens do futuro estão implícitas nas perguntas que são formuladas. 3. Poético ou Político - as organizações são mais parecidas com um livro aberto do que com as máquinas. A história da organização escreve-se em co-autoria. O passado, presente e futuro são fontes de aprendizagem inspiração e interpretação, como as infinitas possibilidades interpretativas de um poema ou texto literário. Quando olhamos para uma obra de arte, podemos ter diversas interpretações: com as organizações humanas ocorre também este fenómeno. Pode-se investigar a natureza da alienação, da alegria, do entusiasmo, do desânimo e eficiência ou excesso em qualquer organização humana. 4. Antecipatório - as nossas imagens positivas do futuro conduzem a ações positivas. A imagem do futuro orienta o atual comportamento porque cria imagens positivas reunidas pode ser o aspeto mais importante de qualquer processo de mudança. 5. Positivo - a construção da mudança requer efeitos positivos e vínculo social como a esperança, o estímulo, o cuidado, a inspiração, o sentimento de propósito urgente, a alegria em criar algo significativo juntos de acordo com Rivero (2008). Descobre-se que quanto mais positiva for a pergunta mais duradouro e bem-sucedido será o esforço.

Importância da Escuta-ativa

Como nos diz Moscovici, comunicar é transmitir e influenciar (Beaudichon, 2001). Ao classificarmos a comunicação (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010), distinguimos três elementos: uma raiz *munis*, que significa estar encarregado de, que acrescido do prefixo *co*, expressa simultaneidade, reunião, conduz à ideia de uma atividade realizada

conjuntamente, colegial, encerrada pela terminação *tio*, que por sua vez reforça a ideia de atividade. Mas se falamos em processo de comunicação, cabe também uma observação ao termo processo, que é descrito como qualquer método ou sistema contínuo, dinâmico, em evolução. Partilhamos ainda que comunicar *“é a combinação de uma emissão correta e de uma recepção perfeita – um vaivém contínuo”* (Keenan, 1996, p. 31 cit in Rego, 2007, p. 53), numa troca de informação entre um emissor e um recetor/audiência, numa percepção e partilha de significado entre as pessoas envolvidas no processo e numa intersubjetividade envolvente. Escutar envolve muito mais do que ouvir uma mensagem. A escuta ativa pressupõe disponibilidade, interesse pela pessoa e pela comunicação, compreensão da mensagem, espírito crítico e alguma prudência na interpretação. Diversos autores sugerem que a escuta ativa representa a *“pedra de toque da eficácia comunicacional”* (Rego, 2007, p. 301), sendo por isso relevante na vida social, na relação entre as pessoas em geral e entre os membros de uma organização em particular. *“Ouvir é simplesmente a componente física do ato de escutar. Mas a verdadeira escuta é um processo que consiste em descodificar e interpretar ativamente as mensagens verbais. Escutar verdadeiramente requer atenção cognitiva e processamento de informação – o que não ocorre no ato de simplesmente ouvir.”* (Kritner & Kinicki, 1998, p. 438 cit in Rego, 2007, p. 305). Segundo Rego *“escutar ativa e empaticamente significa compreender a comunicação do ponto de vista do falante. Implica concentrar-se nas palavras do interlocutor e tentar compreender o seu significado”* (Rego, 2007, p. 314). Reforçamos com a Escola de Palo Alto: *É impossível não comunicar. Todo o comportamento é comunicação* (Costa & Matos, 2007).

A comunicação, por se constituir como um fenómeno de grupo de excelência, é uma competência essencial de partilha entre o interno e o externo, as suas intenções e realizações. É um fenómeno de grupo central na medida em que, a partir dele, é possível a vida das instituições e o decurso de outros fenómenos (Galinha & Ponte, 2017). A comunicação eficaz é importante nas organizações, essencialmente, porque é o processo através do qual as próprias funções se exercem. A comunicação torna-se assim a essência de uma instituição educativa. Estas duas áreas extremamente abrangentes que são a educação e a comunicação unem-se com vista à prossecução dos objetivos pedagógicos.

O ato educativo torna-se um processo dinâmico, construtivo e reflexivo, que concebe o conhecimento como matéria em construção, que se estabelece através da

relação de diálogo. Nesta perspectiva, o processo de comunicação é mais do que um esquema linear, é a fundamental dimensão da interatividade e da inevitabilidade da comunicação como no modelo americano da Escola de Palo Alto ou, ainda, segundo a perspectiva fenomenológica de *homem-ser-no-mundo* de Merleau-Ponty.

Caballo (2006) considera que o comportamento socialmente hábil expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de modo adequado a cada situação, respeitando os demais e, geralmente, resolvendo os problemas imediatos da situação ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de problemas futuros. A comunicação é essencial para a eficácia de qualquer organização ou grupo, uma vez que é um instrumento maior de regulamentação pessoal e social entre e no seio de grupos humanos.

Todavia, e apesar da importância de escutar eficazmente, nem sempre o ser humano é suficientemente capaz de fazê-lo. Escutar ativamente é um exercício complexo, uma vez que dele fazem parte competências como a interpretação, avaliação, compreensão, que nem sempre estão devidamente desenvolvidas (Beaudichon, 2001; Sousa, 2006). As consequências de uma escuta ineficaz resultam na ineficácia da gestão e conseqüentemente na falta de motivação da equipa, incompreensão, falta de cooperação, decréscimo da produtividade, entre outras, influenciando a qualidade.

Cultura e Clima Organizacional

Uma cultura organizacional pautada pela coragem, esperança, otimismo, resiliência, cooperação, criatividade, energia, emoções positivas, confiança, cidadania e sabedoria é fundamental uma vez que o clima organizacional é de certa forma, o reflexo da cultura da organização, ou melhor dizendo, o reflexo dos efeitos dessa cultura na organização como um todo. O clima organizacional é o indicador do grau de satisfação dos membros de uma instituição, em relação a diferentes aspetos da cultura ou realidade aparente da organização, tais como modelo de gestão, missão, processo de comunicação, valorização profissional e identificação com a organização (Galinha, 2010). O clima constitui a síntese das variáveis institucionais capazes de refletir a dinâmica interna da escola. Estas variáveis são o edifício escolar, a distribuição de aulas, o horário letivo, a atividade no recreio, entre muitas outras.

Todavia, existe algo mais, que não se vê, mas se sente, na própria escola. O clima reflete os valores, as normas do sistema, a história das lutas internas e externas,

as formas de comunicação e como exerce a autoridade. O tipo de clima e a classificação que se pode fazer depende das dimensões que se analisem, das técnicas de medida e do tratamento que se fizer dos dados. O clima pode ser coerente ou incoerente dependendo do grau de saturação dos seguintes fatores: resolução, comunicação, consenso, consistência e implicação. O clima aberto ou fechado depende da conduta e do papel do líder, no controlo das situações e na promoção da cooperação (Ferreira, Neves & Caetano, 2001); conducentes a colaboradores satisfeitos e orgulhosos ou instáveis e pouco interessados nas tarefas (Vala & Monteiro, 2007; Cunha, Rego, Cunha & Cabral Cardoso, 2007). O conceito de clima aplicado às organizações sugere, na sua natureza conceptual, um complexo multidimensional de elementos que exercem influência no modo como os indivíduos se comportam. A visão etiológica do clima sugere que as percepções do clima são socialmente construídas pelos seguintes parâmetros: 1. Gestão simbólica (as interações simbólicas podem ser dirigidas e por isso não são sempre espontâneas); 2. Grupo de trabalho (interações dão origem às percepções de clima e a influência social normativa junta-se à influência informacional); 3. Cultura (onde se dá importância à influência das hipóteses subjacentes e aos valores de percepção de clima). A cultura organizacional assume-se como um conceito essencial à compreensão das estruturas organizativas ao permitir relacionar e aplicar várias noções como a identidade, a qualidade de vida no local de trabalho, a norma e os valores (Vala & Monteiro, 2007). É também um conjunto de práticas sociais que a individualiza.

Considerações Finais

Nesta linha, no mundo marcado pela globalização, os espaços de educativos, para que os indivíduos possam descobrir o caminho da sua plenitude como seres humanos, adquirem cada vez mais importância (Galinha, 2019). A inteligência emocional motiva o sujeito por sentimentos de entusiasmo ou prazer, ajuda a concretizar os objetivos e é uma capacidade humana que afeta as outras permitindo o sujeito gerir as suas emoções e a motivar-se a si mesmo (Galinha, 2010). A autoeficácia, expectativas associadas ao *self*, constitui-se enquanto mecanismo psicológico motivacional dentro e fora das organizações. É de todo interessante a convergência entre vida reflexiva e emocional que permita a auto regulação. Deste modo, parece-nos que o controlo e a formação de um sentimento ou afeto positivo nas instituições podem determinar a forma como cada

sujeito percebe e avalia os acontecimentos (Cunha, Rego, Cunha & Cabral Cardoso, 2007; Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007; Magalhães & Lobo, 2011).

Referências Bibliográficas

- Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. & Tolbert, P. (Eds.) (2006). *The Oxford handbook of work and organization*. New York: Oxford University Press.
- Alvaro, J.L. & Garrido, A. (2007). *Psicologia Social – Perspetivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGraw Hill.
- Beaudichon, J. A. (2001). *Comunicação – Processos, Formas e Aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2006). *Liderança Contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário*. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Resumo3.pdf>
- Bergamini, C.W. (1997). *A Motivação nas Organizações*. São Paulo: Atlas. 4ªed.
- Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1994) *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caballo, V.E. (2006). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Chaves, N. M., Galinha, S.A. & Gontijo, S. V. (2017). Formação docente e habilidades sociais: contribuições para a formação integral de estudantes universitários - Teaching training and social skills: contributions to the integral training of university students. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, Vol. 5, N. ° 3, pp. 99-114 <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Chiavenato, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (1989). *Administração dos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Campus
- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA
- Costa, E. & Matos, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, M.P.; Rego, A; Cunha, R.C. & Cabral Cardoso, C. (2007). *Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Rh Editora. 6ªed.
- Cunha, M.P.; Rego, A. & Lopes, M.P. (2013). Comportamento Organizacional Positivo. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI): 313-328

- Csikszentmihalyi, M. (2006). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.) *A life worth living: contributions to positive psychology*.(pp.3-14). New York: Oxford University Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991) Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346
- Diener, E. Sandvick, E. & Pavot, W. (1991) Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In *Subjective well-being an interdisciplinary perspective* (Ch. 7 p119-139). Fritz Strack, Michael Argyle, Norbert Schwarz (Eds.) E-Book Universitätsbibliothek Würzburg. Oxford: Pergamon Press.
- Esteve, J. M. (1991). *Mudanças Sociais e Função Docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições.
- Esteve, J.M. (1992). *O Mal - Estar Docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições.
- Farinha, J. (2005). Aspetos históricos, evolução da Psicologia Social. V.1.12 (p.20-44). Disponível em http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psi_social/textos/ps_int_hist.pdf
- Farr, R. (1998). *As raízes da Psicologia Social moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, J. M. C, Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Fonseca, C.; Galinha, S.A. & Loureiro, M.J. (2017a). O auto-conceito e a motivação no ensino da física e da química no 3ºciclo: naturezas, contextos e avaliação. In *Atas do 8º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente: Desafios da sociedade global: do nascimento até ao 1.º emprego*. De 26 a 27 de abril de 2017. Universidade Lusíada de Lisboa. (pp. 89-90).
- Fonseca, C.; Galinha & Loureiro, M. (2017 b). As competências socio-emocionais na motivação para o ensino da Física e da Química no 3ºciclo. In *Atas do III EEDC – III Encontro em ensino e divulgação das ciências FCUP – 7 de julho de 2017*. Universidade do Porto. (pp. 89-90)

- Formosinho, J. O. (1991). *Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Diretor?* Leiria: Seminário A Ação Educativa: Análise Psicossocial.
- Galinha, S.A. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprime.
- Galinha, S. A. (2011 a) *Psicossociologia das Instituições Educativas*. (1-25). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0567.pdf>
- Galinha, S.A. (2011 b). *Psicossociologia das Instituições Educativas*. In Cardona, M.J. e Marques, R. (Orgs). *Da Autonomia da Escola Ao Sucesso Educativo - obstáculos e soluções*. Coleção Ponto e Virgula. Chamusca: Edições Cosmos/ESE de Santarém (pp. 183-214).
- Galinha, S.A. (2018). *Educação e Desenvolvimento: Contributos da Psicologia Social e Comunitária Para o entendimento da Escola*. In I.S. Dias, P. Sequeira & M. Barroso. *Desporto, Educação e Qualidade de Vida*. (pp. 127-145).
- Galinha, S. A. (2019). *Organizações Positivas*. J. Jardim & J.E. Franco. *Empreendipédia*. Lisboa: Gradiva. (pp.580-582).
- Galinha, S. A. & Ponte, S. (2017). *Estudos empíricos realizados no IFBrasília- Análise e perspectivas sobre estudos e transições ensino secundário - profissional - ensino superior*. In *Atas das II Jornadas Técnicas Internacionais - Proteger, reparar, garantir: mapeando futuros possíveis para a intervenção com jovens*. 16 de junho. FCSH/NOVA, CICS.NOVA e Associação Jovem Tabor. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa
- Galinha, S.A.; Vala, P.G.; Jardim, J. & Pereira, A.(2016). *Leadership perceptions of teachers who hold positions of leadership, management and coordination*. *Revista interações* N°. 42, pp. 32-43 in <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Genovês, V.G. (2010). *Inteligência Educacional*. Barcelona: Sello Editorial.
- Gergen, K. A (2008). *Psicologia Social como história*. *Psicologia & Sociedade*; 20 (3): 475-484.
- Giacomoni, C. (2004). *Bem-estar Subjetivo: em busca da qualidade de vida*. *Temas em Psicologia da SBP*. Vol 12. N.1 (43-50)
- Godin, S. (2008). *Tribos – Precisamos de um líder*. Alfragide: Editora Lua de Papel

- Gonçalves, J. P. (2008). Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar Social e sua Relação com o Bem-Estar dos Professores. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel.
- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação de afetos a conviver na escola*. Porto: ASA.
- Guareschi, P. (2012). Psicologia social: o lugar da crítica, da memória e da afetividade. Cap.2 *O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje*. In Jaco-Vilela, A.M., & Sato, L. (Orgs). *Diálogos em psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 25-45.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), pp.143-150.
- Hargraves, A. & Fullan, M. A (2000). *Escola como Organização Aprendiz*. Porto Alegre: Artmed.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (1998). *Social Psychology*. London: Prentice Hall
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-Estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas Para o Bem-Estar Docente*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Jesus, S.N., Campos, P., A Laiz, V., & Alves, M. (2000). *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*. Porto: ASA.
- Jesus, S.; Vieira, L. ; Almeida, H.; Santos, J.; Gomes, A. & Martins, C. (2009). *Modelo integrativo de teorias cognitivistas da motivação*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/237226128_Modelo_integrativo_de_teorias_cognitivas_da_motivacao_Uma_investigacao_realizada_com_professores.
- Litterer, J. (1970). *Análise das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lopes, M.S., Galinha, S.A. & Loureiro. (2010). *Animação e Bem-estar Psicológico: Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativo*. Chaves: Intervenção.
- Magalhaes, C.A. & Lobo, F. (2011). *A Psicologia Positiva e as Organizações*. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17031/1/artigo1.pdf>
- Maisonneuve, J. (1967). *La Dynamique des Groupes*. Col. Que sais-je? Paris: Press Universitaire de France.

- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um Guia Para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A.; Neto, L.M.; Caetano, A. & Rivero, C. (2007). Comportamento organizacional e gestão, Vol. 13, N.º 1, 115-136. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/147>
- Matos, A. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. In Atas do IV Congresso Português de Sociologia. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/48183109/Ana-Matos-Lideranca-clima-de-escola-e-inovacao>
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mitchell, T. R. & Larson, J. R. (1987). *People in Organizations*. Singapore: McGraw Hill.
- Moscovici, S. (1972). *La société contre nature*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2006). *Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional - Contributos para a análise da produção de saberes*. Disponível em <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/50/527.pdf>
- Passareli, P. M & Silva J. A. (2007). *Psicologia Positiva e o Estudo do Bem-estar Subjetivo*. Campinas: Estudos de Psicologia.
- Perez, J. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, F. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. *Psicologia.com.pt* (1-32). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Pink, D. A. (2009). *Nova Inteligência. Treinar o lado direito do cérebro*. Lisboa: Academia do Livro.
- Rego, A. (2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional. Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A, Cunha, M.P., Marcelino, R. & Oliveira, C. (2004). *Coaching para executivos*. Lisboa: Escolar Editora.

- Rivero, C. (2008). *Inquérito Apreciativo: Sonhar as organizações, co-construir um futuro positivo e inovador*. Disponível em <http://inqueritoapreciativo.com/>
- Ryff, C. & Keys, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 4, 719-727.
- Sampaio, A.; Stobäus, C.D.; Mosquera, J.J.M. & Jesus, S.N. (2012). Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional. In *Atas do IX ANSPED Seminário em Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/721/373>
- Santos, E., Ferreira, J., Figueiredo, C., Almeida, J., & Silva, C. (2010). *Organizações positivas. Pessoas & Sintomas*, 11, 37 – 44.
- Sedan, A. & Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.
- Seligman, M. O. (2007). *Que Pode Mudar*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Silva, A; Wolf, L.; Costa, M.C.; Costa, S. & Magro, T. (2006). *Motivação no Trabalho*. Disponível em <https://susanacosta.files.wordpress.com/2006/12/motivacao.pdf>
- Siqueira, M & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 24 n. 2, pp. 201-209.
- Sousa, F.H. (2006). *Os Comportamentos nas Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Sousa, J. M. (2008). *O Professor e as Missões (Im) Possíveis. O Bem/Mal-estar dos Professores. O Currículo Do Ensino Básico e as Novas Perspetivas para a Ação Organizacional e Pedagógica. Práticas Curriculares Para o 3º Milénio Globalizar, Integrar, Flexibilizar. Encontros de Primavera*. UMa. Edições Asa Disponível em [http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes\(im\)possiveis.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes(im)possiveis.pdf)
- Tavares, A.; Galinha, S.A. & Reis, M. (2019). Estudo de Caso: a influência da cultura e clima organizacional no processo de gestão democrática e participativa. In *Atas do Congresso Internacional: Internacionalização da Educação Básica e Superior_ Desafios, perspetivas e tendências – Universidade Católica de Brasília*, 27 de março.

- Tavares, J. & Albuquerque, A.M. (1998). Sentidos e Implicações da Resiliência na Formação. *Psicologia, Educação e Cultura*. II, 1-143-148.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações* (2.^a ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Trigo, J. & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: avaliação, políticas públicas, educação.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez.
- Vala, J. & Monteiro, M.B. (2007). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A. (1999). *António Nóvoa - Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em <https://docgo.net/antonio-novoa>

Formação especializada e administração e gestão escolar em Portugal

Joaquim Machado
Universidade Católica Portuguesa

João Formosinho
Universidade Católica Portuguesa

Nota Introdutória

O estudo sobre a formação em administração educacional está relacionado com o debate sobre o perfil funcional e o processo de seleção e designação dos gestores escolares que, por sua vez, se integram num processo mais vasto relativo à administração do sistema educativo e das escolas, à regulação estatal e à participação da sociedade civil na governação da escola pública.

Neste texto, acompanhamos a evolução dos regimes jurídicos de gestão da escola pública em Portugal e assinalamos os processos e requisitos de escolha do gestor escolar, destacando a emergência da exigência de formação especializada para o exercício das funções de gestão e a criação de um sistema de formação contínua e de formação especializada de professores. De seguida, analisamos a evolução da oferta de formação especializada acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e destacamos alguns dos desafios atuais, acentuando uma perspetiva profissionalizante e de formação ao longo da vida.

1. Regime de administração e gestão e condições de escolha do gestor escolar

O debate sobre a figura do gestor de topo da escola tem assentado num consenso quanto à sua condição de professor profissionalizado e acolhe um conjunto de oscilações e alterações que têm a ver com a sua denominação (diretor, presidente, diretor executivo ou diretor), a natureza do órgão (unipessoal ou colegial), o vínculo institucional (pertença ou não ao quadro da escola/agrupamento, ser professor do ensino público ou

do ensino privado) e o processo da sua escolha (nomeação, eleição em lista, concurso e eleição singular).

A evolução dos regimes de gestão dá conta de como cada um deles adota e até conjuga estas diferentes categorias – Ver Quadro I – e como, a partir a partir de 1991, se inclui como requisito para o recrutamento do diretor (primeiro “diretor executivo” e, a partir de 2007, simplesmente “diretor”) a posse de formação especializada na área da administração educacional. Mas tal facto resulta de um percurso iniciado nos anos 70 do século XX que recebeu forte impulso com a revolução de 25 de abril de 1974.

Quadro I - A administração das escolas no Portugal democrático

Período	Legislação	Órgão de gestão	Recrutamento	Vinculação	Formação específica
Até 1974	Decreto-Lei nº 36507, de 17 de setembro de 1947 Decreto-Lei nº 37029, de 25 de agosto de 1948 Decreto-Lei nº 47480, de 2 de janeiro de 1967	Reitor ou Diretor	Nomeação	Professor	
1974-1976	Decreto-Lei nº 211/74, de 27 de maio Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro	Comissão de gestão	Eleição	Professor profissionalizado dos quadros de escola	
1976-1998	Decreto-Lei nº 769-A/76, de	Conselho Diretivo	Eleição	Professor profissionalizado	

	23 de outubro Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio	Diretor executivo	Concurso	dos quadros de escola Professor profissionalizado do mesmo nível de ensino	Formação especializada
1998-2008	Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio	Conselho executivo	Eleição	Professor dos quadros em exercício na escola	Formação especializada (ou um mandato completo)
2008-2012	Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril	Diretor	Processo concursal e eleição	Professor dos quadros de escola ou agrupamento	Formação especializada (ou um mandato completo)
2012-...	Decreto-Lei nº 137/2002, de 2 de julho	Diretor	Processo concursal e eleição	Professor de carreira do ensino público ou Professor profissionalizado com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo	Qualificação para o exercício de funções de administração e gestão (ou três anos como diretor ou diretor pedagógico do ensino particular e cooperativo)

A propósito da instauração do regime democrático, o debate realiza-se em torno da participação dos cidadãos na administração da escola pública procurando conjugar a democracia representativa e a democracia participativa. Assim, os regimes de gestão, antes centrados na figura do reitor ou diretor nomeado pela Administração Educativa, passam, na fase revolucionária iniciada em 1974, a funcionar como coletivos eleitos em Assembleia de professores, alunos e funcionários. Esta dimensão colegial, iniciada pela figura de “comissão de gestão”, centra-se principalmente nos atores, mas depressa se desloca para os órgãos (conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo), a quem cabem as atribuições anteriores, e para a formalização da participação. Este processo de “normalização democrática” completa-se com o regime de “gestão democrática” e a correspondente consagração normativa da participação dos

professores na regulação do funcionamento da escola (presidente de órgão colegial escolhido pelos professores da escola).

Se, no Estado Novo, o superintendente escolar (reitor ou diretor) era um professor escolhido pelo ministro com base na confiança política e dele dependia numa linha hierárquica direta e simples, a partir da “gestão democrática” o gestor passa a ter o papel de “representação” dos professores e da Administração Educativa, a síntese superadora da tensão entre os papéis de “comissário” político-partidário do Estado Novo e de *primus inter pares* da fase revolucionária (Barroso, 2002; Machado, 2004). A estes três papéis do gestor escolar, ainda hoje muito vinculados nas práticas de gestão, virão a ser acrescentados outros que resultam da LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Neste período de “gestão democrática”, o requisito essencial para ser “presidente” ou “vice-presidente” do órgão diretivo era “ser professor profissionalizado” em serviço no estabelecimento (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, art.º 6.º n.º 3), mesmo que integrado no quadro de pessoal docente de outro estabelecimento de ensino. Este regime de “gestão democrática” consolidou-se num tempo de democratização do sistema educativo sobretudo através da expansão da escolaridade pós-primária e de redução das desigualdades de acesso à escola, facto que facilitou a associação que foi estabelecida entre o regime de gestão vigente e a democracia em contraposição ao regime autoritário e à escola seletiva do Estado Novo, bem como permitiu a consideração da “gestão democrática” como conquista significativa dos professores em relação à administração central e, por isso, também garantia de ausência de controlo próximo, por contraponto ao controlo autoritário anterior (Formosinho, 2004:36; Formosinho & Machado, 2014a, p. 230). Na verdade, neste regime, “a possibilidade de as escolas escolherem os seus diretores é compensada pela pouca autonomia dessas mesmas escolas, isto é, pela pouca margem de manobra das decisões importantes concedidas aos professores diretores e pela sua transformação gradual em gestores locais das normas centrais” e, neste sentido, “a gestão democrática foi tornada compatível com o reforço da gestão burocrática pela administração central” (Formosinho, 2004, p. 38).

A LBSE alarga o conceito de democracia na administração do sistema educativo e, conseqüentemente, o debate foca-se na participação dos pais e de outros interessados na ação educativa da escola, para além da participação dos alunos (apenas no ensino

secundário) e do pessoal não docente de forma a garantir os princípios de representatividade, democraticidade e de integração comunitária. Por isso, o “novo modelo de administração, direção e gestão das escolas” implementado em 1991 num número reduzido de escolas a título experimental e o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, aprovado em 1998, incorporam a distinção avançada no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo entre “direção” e “gestão”, segundo a qual “a direção é que é democrática ou não, sendo a gestão uma função predominantemente técnica” (Lima, 1988, p.155) e remetem a “participação e representação da comunidade educativa” para o órgão de “direção” que criam (Conselho de escola, no primeiro, e Assembleia de escola, no segundo), e a “gestão” geral da escola para o Diretor executivo ou o Conselho executivo. Na sequência do regime da “gestão democrática”, estes novos regimes de gestão exigem a vinculação aos quadros de escola como professor profissionalizado e requerem “formação especializada”, embora no “regime de autonomia, administração e gestão” se aceite como equivalente à posse de “habilitação específica” a “experiência de um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão”. Divergem ainda no critério de vinculação do candidato a diretor executivo e no processo da sua escolha: no “novo modelo”, ele deve ser do mesmo nível de ensino ministrado na escola e, no “regime de autonomia”, deve estar “em exercício na escola”; e, se, em 1991, era escolhido por concurso, a partir de 1998 ele passa a ser escolhido por assembleia eleitoral alargada a vários agentes educativos internos e externos à escola.

O regime de “autonomia, administração e gestão” de 1998 assume a escola como *locus* de confluência de interesses divergentes, assim como cria uma unidade orgânica que resulta do “agrupamento” de estabelecimentos do mesmo território, deixando entender a vertente política da gestão com vista ao estabelecimento de consensos no território educativo e alargando a vertente gestionária à governação da rede de estabelecimentos e à coordenação de grupos de profissionais com especificidades culturais distintas. Por sua vez, a alteração ao regime jurídico da autonomia, administração e gestão operada em 2008, reforça a participação comunitária, atribuída agora a um Conselho geral, e enfatiza a função de liderança do diretor. O Diretor passa a ser o “órgão” de gestão e é escolhido mediante um processo concursal que culmina na eleição secreta por parte do mesmo Conselho geral, órgão de “direção” a quem

incumbe ainda, a partir da reformulação de 2012, participar na avaliação do desempenho do diretor e decidir os recursos que lhe são dirigidos.

Em continuidade com os anteriores regimes de gestão das escolas, o cargo de diretor é limitado a professores, privilegiando as funções administrativas de uma instituição cuja ação se centra sobretudo na docência, mas, ao contrário dos regimes de 1976 e de 1998 que só admitiam a candidatura a professores em exercício na escola no ano letivo em que há eleição, este admite que o candidato seja exterior à escola. Já a reformulação de 2012 permite a candidatura de professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, com cinco anos de serviço e qualificado para o exercício das funções de administração e gestão escolar, ou, em alternativa a este último requisito, ter pelo menos três anos como diretor ou diretor pedagógico no ensino particular e cooperativo.

Por outro lado, a legitimação do voto universal dos professores nos regimes de 1976 e de 1998 dá lugar, em 2008, à legitimação dos representantes da comunidade, a que acresce a própria legitimidade do candidato através da qualificação para o exercício das funções de administração e gestão escolar (habilitação específica, experiência no exercício de cargo de “direção executiva”) e do projeto de intervenção na escola que integra a sua candidatura, a que acresce a homologação da Administração Educativa (antes, pelo Diretor Regional de Educação e, agora, pelo Diretor Geral de Administração Escolar).

No entanto, um estudo de Castanheira e Costa (2011) sobre o processo de escolha do diretor assinala que, em muitos casos, o projeto de intervenção apresentado não teve em conta o projeto educativo e que é reduzido o seu efeito na ação dos diretores, dando conta da sua dimensão de ritual técnico-burocrático, enquanto o estudo de Silva e Machado (2013) constata a importância acrescida atribuída pelos atores escolares ao Conselho geral por ser ele o responsável pela escolha do diretor, o aumento do papel interventivo do órgão de participação comunitária, bem como a revitalização da democracia interna e o incremento da responsabilidade partilhada, mas também verifica que os critérios de escolha foram reinterpretados e, em alguns casos, submetidos a lógicas e interesses de grupo e conclui que se assistiu mais a “uma mudança procedimental no processo de escolha do gestor de topo da escola” do que a uma alteração da sua escolha (2013, p.133).

Na linha do movimento e dos estudos sobre a eficácia da escola, o atual modelo de gestão faz da figura do diretor “o rosto” da organização, “um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e a ele “poderão (...) ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição” (ibidem).

Se no regime de gestão de 1998 estava latente uma conceção de gestão estratégica congruente com a ideia de autonomia e de prossecução de um projeto educativo elaborado de forma participada, é agora o Diretor que é responsabilizado pela conjugação das dimensões gestionária e visionária, pela organização da escola e pela mobilização dos atores escolares, pelo incremento de uma cultura de avaliação institucional e pela consecução de indicadores favoráveis no que concerne aos processos e resultados educativos. O diretor é, agora, na perspetiva normativa um gestor-líder ou líder-gestor, parecendo o modelo de gestão reduzir a autoridade ao poder de posição formal e remeter apenas para o Conselho Geral as diversas constelações de interesses com influência nos processos de tomada de decisão. Esta perspetiva esquece a dimensão informal da organização escolar e o seu sistema complexo de interdependências e parece ignorar que, na escola, “a liderança é um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos vários níveis e atores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade” (Costa & Castanheira, 2015, p. 25).

2. A criação de um sistema de formação contínua e formação especializada

A implantação do regime democrático em Portugal coincide e potencia a expansão da rede de estabelecimentos de ensino pós-primário que corresponde um tempo de “rápida proliferação de dirigentes escolares” sem qualquer preparação específica, a não ser a que decorria do (maior ou menor) contacto com a gestão corrente da escola nos domínios administrativo, curricular e pedagógico e o (maior ou menor) empenhamento em intervir na gestão do quotidiano escolar. Neste regime fortemente centralizado, a necessidade de formação específica, quando era identificada, tinha a ver sobretudo com o conhecimento e interpretação das leis, os procedimentos administrativos, a gestão orçamental e a ação em conformidade e era garantida pela

administração educativa. Aliás, em consonância com a orientação normativista que ainda presidia à formação inicial de professores (Lima, 1997). Por isso, a existir esta formação, ela seria inadequada à nova realidade sociológica, pedagógica e organizacional da emergente escola de massas, porquanto esta escola se estava a tornar mais heterogénea seja do ponto de vista da população humana discente e docente seja do ponto de vista do contexto geográfico e social de inserção das escolas. Tanto assim que, entretanto, as respostas organizacionais a essa heterogeneidade se focavam sobretudo na uniformidade curricular e pedagógica e na indiferenciação da função docente.

Mas foi a necessidade de reconfiguração das tarefas cometidas à escola para todos que conduziu, primeiro, ao alargamento da função docente, suportada pelo “discurso normativo do superprofessor” (Formosinho, 1992) e, depois, à identificação de tarefas especializadas inseridas em cargos pré-existentes, posteriormente à formulação de perfis profissionais específicos para o desempenho desses cargos e, finalmente, à exigência de formação especializada para o desempenho desses cargos especializados (Formosinho, 2000, p. 11-12). Formosinho (1997) apresenta uma tipologia das especializações docentes criadas, distinguindo entre especializações em populações específicas de beneficiários da escola, especializações curriculares, especializações nos apoios educativos e especializações em administração escolar (2000, p. 11). Atualmente, são considerados qualificados para o exercício de outras funções ou atividades educativas especializadas os cursos de formação especializada e os graus de mestre e de doutor nas áreas de Educação Especial, Administração Escolar, Administração Educacional, Animação Sociocultural, Educação de Adultos, Orientação Educativa, Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Gestão e Animação de Formação, Comunicação Educacional e Gestão da Informação, Inspeção da Educação (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 56º, n.ºs 1 e 2)²⁴.

²⁴ A especialização dos professores contribui para a resolução de problemas pedagógicos colocados pela escola de massas, mas, ao mesmo tempo, coloca novos desafios organizacionais à escola básica e secundária: Como articular o trabalho dos professores especializados com o dos professores de classe? Como articular a diferenciação horizontal de tarefas com a diferenciação vertical de competências e habilitações profissionais? Como articular a escolha por eleição para os cargos com a necessidade de garantir a posse de competências profissionais adequadas? Como articular o desempenho de cargos especializados com a carreira docente? (Formosinho, 2000; Formosinho, Machado, 2014b).

Entretanto, nos cursos de formação inicial de professores, o ensino de disciplinas associáveis à área de Administração Educacional foram aqui e ali descolando da orientação normativista e conformista, introduzindo algumas vertentes das teorias organizacionais e administrativas e evidenciando uma vocação mais académica e analítica. Este movimento “foi lento, e foi operado através de vias por vezes distintas, ora explorando ligações privilegiadas à pedagogia, à teoria do currículo e da avaliação, ora capitalizando da proximidade com a sociologia da educação e a política educativa, entre outras” (Lima, 1997, p. 12). Centrando-se na evolução do modelo de formação inicial de professores nas universidades portuguesas, o estudo de Guilherme Silva (2004) assinala duas fases nos currículos destes cursos nas (então) “universidades novas” (Minho, Aveiro e Évora): uma fase de “algumas hesitações, oscilando entre áreas como o planeamento, a economia da educação, a sociologia da escola, os estudos comunitários e o estudo da legislação escolar e da orgânica burocrática do sistema educativo” e, depois, “alguma consolidação em torno da teoria das organizações e particularmente da sociologia das organizações educativas” (2004:100).

Em Portugal, a evolução da oferta e procura de cursos de formação especializada para o exercício das funções de administração deve-se a um conjunto alargado de elementos a ter em conta, nomeadamente “a visibilidade política e social” em torno da reforma educativa, sobretudo do “novo modelo” de direção e gestão das escolas, “a crescente incorporação de discursos e de conceitos de matriz organizacional e administrativa por parte dos responsáveis políticos e da administração central e, particularmente, a defesa de uma formação especializada como condição de acesso a certos cargos e funções, com destaque para a figura de ‘diretor executivo’ consagrada na legislação de 1991” (Lima, 1997, p. 15).

Nesse processo de evolução, tem especial relevância a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que estabelece a obrigatoriedade da formação contínua para a progressão na carreira dos educadores e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril), e a criação do regime jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro) que determina as condições para uma instituição ser entidade formadora e cria um Conselho Coordenador da Formação Contínua, substituído em 1994 pelo Conselho Científico-Pedagógico da

Formação Contínua (CCPFC)²⁵ como entidade que acredita as entidades formadoras e avaliza cada uma das ações que lhe são apresentadas para progressão na carreira docente (Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de novembro, art.º 37º). No âmbito da formação contínua, verifica-se que as ações acreditadas na área da administração educacional incidem em temáticas como a administração educacional (geral), o sistema de ensino e a política educativa, a descentralização e a territorialização educativa, a legislação escolar e o procedimento administrativo, a direção de turma, a autonomia da escola e os projetos estruturantes da gestão (projeto educativo, regulamento interno), a avaliação e a qualidade da educação, a gestão financeira e a administração de tipo empresarial (Silva, 2004, p. 102-103).

A oferta e procura de formação contínua é igualmente elemento catalisador da procura de formação especializada, porquanto estas ações são dinamizadas por formadores acreditados com base em critérios, em que se privilegia a formação especializada, que se reflete depois na bibliografia “correspondente” à área da Administração Educacional. Como refere Silva (2004), estas ações são induzidas frequentemente pelas políticas em vigor ou a implementar (apresentando mesmo como justificação da sua relevância e pertinência a necessidade de capacitar os professores para dar resposta a alterações legais e orientando-se para a boa execução do legislado) ou inseridas em projetos de âmbito europeu, e são suficientemente ilustrativas de “alguma capacidade criativa” para fazer da formação contínua um “meio para transformar um processo que a teoria e os normativos descrevem como de debate

²⁵ O Conselho Coordenador da Formação Contínua integrava representantes dos diferentes tipos de entidades formadoras e do Ministério da Educação e desenvolveu um importante trabalho de regulamentação detalhada para a candidatura à acreditação de entidades formadoras e de ações de formação, para a atribuição da qualificação de formador especialista e para a metodologia de análise na decisão sobre os processos de acreditação. No entanto, “incluía uma forte representação direta das entidades formadoras e, como tal, não garantia a independência do órgão com responsabilidades de acreditação em relação às entidades sujeitas à acreditação” (Santos, 2009, p. 17) e, por isso, este “órgão de parceria social” foi substituído, em 1994, “por um novo órgão de carácter científico-pedagógico, designado por Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (...) com competências para proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar e avaliar o sistema da formação contínua” (2009:19).

democrático construtivo, num processo democrático e centralizado” (Silva, 2004, p. 103-104).

Na verdade, a formação especializada é uma modalidade de formação contínua de longa duração, mas o ordenamento jurídico separa-a claramente da formação contínua de curta duração (Formosinho & Machado, 2014b) e consigna-lhe uma secção própria no CCPFC (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro). Enquanto a formação contínua “destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de progressão na carreira e de mobilidade” e pode ser oferecida pelas entidades acreditadas pelo CCPFC, a formação especializada “visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou actividades educativas especializadas” e é ministrada pelas instituições de formação inicial de professores (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, art.ºs 14º e 15º).

Nos termos do ECD, a formação especializada em Administração Escolar de educadores e professores é adquirida pela frequência e aproveitamento de cursos titulados por um diploma de estudos superiores especializados, um diploma de um curso de especialização pós-licenciatura ou um diploma de conclusão da parte curricular de mestrado, bem como o curso de mestrado ou o curso de doutoramento. De acordo com o regulamento de acreditação dos cursos de formação especializada estabelecido pelo CCPFC²⁶, constituem objetivos desta formação a “aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação” naquele domínio específico e “visa a qualificação para o exercício de cargos, funções ou actividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas”. Estes cursos só são considerados como cursos de formação especializada para educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente. Eles são ministrados pelas instituições de ensino superior, têm uma “carga mínima de 250 horas letivas efetivas”, distribuídas por disciplinas da componente geral de ciências da educação (até 20%, com um mínimo de 50 horas), da componente específica na área de

²⁶ Regulamento de acreditação dos cursos de formação especializada, n.º 2. Ver <http://www.ccpfc.uminho.pt/uploads/Regulamento%20de%20acredita%C3%A7%C3%A3o%20dos%20cursos%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20especializada.pdf>

especialização (não inferior a 60% da carga horária total) e da componente de formação orientada para a elaboração do projeto na área de especialização (com um mínimo de 40 horas) e a sua duração será, no mínimo, de 22 semanas.

3. A oferta de formação especializada acreditada pelo CCPFC

Como mostra o Quadro II, em 1991, a oferta de formação especializada em Administração Educacional (que veio a ser) acreditada era constituída apenas por um curso de mestrado e nove cursos de estudos superiores especializados, enquanto, em 1998, já tinham sido acreditados pelo CCPFC 115 cursos de formação especializada em cinco modalidades distintas, de que se destaca o curso de estudos superiores especializados (77) e a especialização pós-licenciatura (28), e em menor número a oferta de curso de mestrado (7), parte curricular de mestrado (2) e um curso de licenciatura.

Quadro II – Formação especializada em administração escolar acreditada pelo CCPFC (1998)

Modalidade do curso	Até 1991	1992-1998	Total
Licenciatura		1	1
Especialização pós-licenciatura		28	28
CESE	9	68	77
Parte curricular de mestrado		2	2
Mestrado	1	6	7
Total	10	105	115

Fonte: CCPFC

Esta oferta cresce no período que segue à aprovação do “regime de autonomia de autonomia, administração e gestão” de 1998 e, quando ele é alterado em 2007, a oferta de formação especializada pelas instituições de ensino superior e acreditada pelo CCPFC atingia a soma de 237 cursos nas modalidades acima referidas – Ver Quadro III. Entre 1998 e 2007, cresce exponencialmente a oferta nas modalidades de especialização pós-licenciatura (127), de licenciatura (54), de parte curricular de mestrado (20) e de mestrado (32), e diminui radicalmente a oferta na modalidade de curso superior de estudos especializados (4).

Quadro III – Formação especializada em administração escolar acreditada pelo CCPFC (2007)

Modalidade do curso	Até 1998	1999-2007	Total
Licenciatura	1	54	55
Especialização pós-licenciatura	28	127	155
CESE	77	4	81
Parte curricular de mestrado	2	20	22
Mestrado	7	32	39
Total	115	237	352

Fonte: CCPFC

As exigências do CCPFC respeitam, no essencial, a autonomia de que gozam as instituições de ensino superior, permitindo a diversidade do plano de estudos e da orientação do curso, não se podendo falar de um modelo único de formação especializada no ensino superior (Silva & Sá, 2017:66) mas mais de “diversidade de vocações e de abordagens teóricas” (Torres & Lima, 2017:32) e pendor mais ou menos prático.

Cada curso respeita a uma só área de formação especializada e deve respeitar o perfil de formação definido pelo Ministério da Educação. Um curso de formação especializada na área de Administração Escolar e de Administração Educacional “visa qualificar para o exercício das funções de direção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino” e deve desenvolver competências de análise crítica, competências de intervenção, competências de formação, supervisão e de avaliação e competências de consultoria (Despacho Conjunto SEEI / SEAE nº 198/99, de 15/2). O respeito por este perfil de formação é insuficiente para configurar “um programa nacional específico” para a formação dos responsáveis pela gestão da escola proposto em 1996 por João Barroso no âmbito do programa de reforço da autonomia destas, isto é, um programa “organizado e coordenado por uma estrutura adequada, de carácter descentralizado, com recurso à realização de protocolos específicos com as instituições de ensino superior que têm experiência e conhecimento nesta área e aproveitando, sempre que possível, as próprias estruturas dos Centros de Formação das Associações de Escolas” (1998, p. 69-70).

Na oferta de formação especializada acreditada entre 2008 e outubro de 2017, verifica-se forte impulso da modalidade de parte curricular de mestrado (73) e ligeiro crescimento da modalidade de especialização pós-licenciatura (132), a manutenção da oferta de curso de mestrado (31), o decréscimo acentuado da modalidade de licenciatura

(3) e o desaparecimento da modalidade de curso de estudos superiores especializados na área da administração e gestão escolar – Ver Quadro IV.

Quadro IV – Formação especializada em administração escolar acreditada pelo CCPFC (2017)

Modalidade do curso	Até 2007	2008-2017	Total
Licenciatura	55	3	58
Especialização pós-licenciatura	155	132	287
CESE	81		81
Parte curricular de mestrado	22	73	95
Mestrado	39	31	70
Total	352	239	591

Fonte: CCPFC

Nas mais de três décadas de formação especializada acreditada pelo CCPFC, sobressai a modalidade de especialização pós-licenciatura (287), o que corresponde a 48,6% do total de cursos acreditados (591), seguindo-se a parte curricular de mestrado (16,1%), o curso de estudos superiores especializados (13,7%), o curso de mestrado (11,8%) e a licenciatura (9,8%).

À diversidade e variação das modalidades de curso há que acrescentar o tipo de instituição de ensino superior que desenha e realiza o curso: 38,1% da oferta é do ensino superior universitário e 61,9% é do ensino superior politécnico; 40,3% é de instituições de ensino superior público e 59,7% é de instituições do ensino superior privado – Ver Quadro V. Por outro lado, a oferta de formação especializada no ensino universitário público (19,5%) é ligeiramente superior à oferta do ensino universitário privado (18,6%) enquanto a oferta do ensino politécnico privado (41,1%) é quase o dobro da oferta do ensino politécnico público (20,8%).

Quadro V – Instituições formadoras

Modalidade do curso	Ensino superior público		Ensino superior privado		Total
	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico	
Licenciatura	4	16	0	38	58
Especialização pós-licenciatura	56	49	45	137	287
CESE	2	39	1	39	81
Parte curricular de mestrado	16	13	39	27	95
Mestrado	37	6	25	2	70
Total	115	123	110	243	591

Fonte: CCPEC

Esta realidade da oferta de formação especializada, bem como a evolução das políticas de “modernização administrativa” e a diversidade de motivações que conduzem à procura daquela, está na base da cada vez mais visível diversidade de abordagens e o ressurgimento de perspectivas normativistas, mais até de feição gerencialista e pragmatista do que jurídico-formal e legalista. Na base deste ressurgimento, estão, segundo Torres e Lima (2017, p. 32), “a influência diferida da Nova Gestão Pública e da Nova Governança”, bem como as dinâmicas de produção e mensuração de resultados escolares em contextos competitivos, a emergência de processos de avaliação externa das escolas, o elogio político das lideranças unipessoais e da eficácia da sua gestão. Segundo estes autores, nestes casos tornou-se “mais plausível encontrar conexões privilegiadas à economia e à gestão empresarial, sob os argumentos de uma administração educacional verdadeiramente prática e orientada para os resultados, do que que uma orientação analítica e compreensiva que elege a produção do conhecimento científico e a interpretação crítica dos fenómenos político organizacionais como prioridade” (2017, p. 32). Acrescentam ainda que “é, contudo, a esta última orientação que se deve a maior parte da investigação e da crítica académica às abordagens gerencialistas, a investigação e publicação internacionalmente disseminadas, as articulações privilegiadas com a sociologia das organizações educativas e os estudos de política educativa” (2017, p. 32).

4. A formação contínua dos diretores em exercício

Atualmente, a lei fixa a habilitação como requisito de acesso ao exercício das funções de diretor. Mas pode a formação especializada ser apenas requisito de ingresso nas

funções ou ela deve ser orientada para os professores em exercício, concebida como formação centrada na escola, segundo a modalidade de ‘formação-ação’ ou ‘formação por projeto’ e direcionada para a aquisição de competências diretamente relacionadas com o planeamento, a gestão do currículo e a animação de equipas”, como preconiza Barroso (1998:69) no quadro de um programa de reforço da autonomia das escolas no contexto da territorialização das políticas de educação e formação?

Esta ideia da formação dos gestores em exercício alimentou a proposta de um curso de especialização designado de “valorização técnica orientada para a administração escolar” promovido pelo Instituto Nacional de Administração em parceria com algumas instituições de ensino superior visando três objetivos: 1) promover a construção de conhecimentos e de competências de análise crítica e intervenção, no domínio da gestão de estabelecimentos de ensino; 2) construir competências de investigação educativa que suportem a inovação e a mudança como condição de desenvolvimento organizativo e funcional das escolas; e 3) adquirir e aprofundar competências para o exercício de cargos e funções de natureza pedagógica/administrativa.

A emergência deste curso dá conta da preocupação da Administração Pública com o desenvolvimento de competências técnicas e transversais dos titulares de cargos de direção intermédia e a melhoria do perfil, experiência e conhecimento profissionais. A apresentação deste curso como curso de formação especializada foi interpretado como mobilizado para ser embrionário de um programa nacional de formação de administradores escolares e recebeu reservas por parte das instituições de ensino superior (e do próprio CCPFC) relativamente à possibilidade de vir a ser reconhecido como o “requisito” para o ingresso no cargo de gestor escolar.

Entretanto, a posse de “habilitação específica” garante a frequência com aproveitamento do curso de formação especializada, mas não garante que todas as competências estão desenvolvidas em elevado grau e que elas transparecem no exercício da gestão pelo seu titular indiferentemente das políticas educativas e sociais, do contexto local e da capacitação e envolvimento dos atores escolares.

Por isso, emergem iniciativas de formação contínua em que os atores escolares, nomeadamente os gestores, partilham experiências de inovação em contexto escolar, debatem as condições de possibilidade do seu êxito e realinham as suas práticas de gestão. Mas estão ainda longe da “Liderança Assistida por Pares” (Sanches, 1995),

modelo de formação em que os gestores colaboram num projeto comum de formação, baseado na partilha de experiências com vista ao desenvolvimento de um processo de fecundação recíproca do conhecimento experiencial e do conhecimento teórico. Outros programas formativos lançam mão de casos práticos, a partir dos quais se identificam o problema diagnosticado, as soluções possíveis e as ações implementadas para a sua resolução (Silva, 2007).

Trata-se no entanto de iniciativas dispersas no espaço e no tempo, por si só insuficientes e com diminuto impacto na mudança da vida da escola, à semelhança do que acontece com a formação contínua em geral, onde, como destaca o estudo conduzido por Lopes e colaboradores (2011, p. 166), impera a procura individual e o papel das escolas é mais administrativo que projetual e, por isso, se torna imperioso fazer com que a escola seja retirada do “lugar do morto” e trazida para o enredo da formação de modo a superar a dicotomia entre a formação e a ação (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014, p. 112).

Hoje como ontem, continua a inquirição sobre as competências necessárias para o exercício das funções de gestão. Esta inquirição resulta da insuficiência de formação, seja pela não frequência da formação especializada, seja pela assimilação acrítica de conhecimentos, seja pela consideração dessa formação como ponto de chegada e não como ponto de partida de um processo continuado de formação. Mas não deve conduzir à desvalorização da formação especializada pela sua incapacidade prática de garantir o desenvolvimento ótimo de todas as competências identificadas no perfil legalmente estabelecido, nem restringir as competências de gestão apenas à dimensão “técnica”, como se fosse possível evacuar do exercício das funções de gestão as competências conceituais (cognitivas) e as competências relacionais.

5. Para uma dimensão mais profissionalizante da formação especializada

A evolução dos regimes de gestão dá também conta de um processo em que inicialmente não se punha a necessidade de qualquer formação acrescida do professor para exercer as funções de gestão e como o debate sobre a democratização da administração do sistema educativo e das escolas conduz ao debate sobre a legitimidade que assiste à participação dos atores internos da escola (alunos, professores e pessoal não docente) e à participação dos membros da comunidade em que a escola se insere, bem como sobre a articulação entre a participação dos mesmos e a eficácia da gestão.

É com a problematização da amplitude democrática do regime de “gestão democrática” – assente apenas no eixo que liga a Administração Educacional e a escola e consagrando apenas a regulação estatal e a regulação profissional, com as suas derivas burocráticas e/ou corporativas – que a administração das escolas, na sequência da Reforma Educativa iniciada com a LBSE, em 1986, se abre à participação comunitária na orientação da ação educativa da escola e a consagra através da criação de um órgão representativo dos diversos corpos, ao mesmo tempo que assinala a necessidade de uma “gestão profissional” que, a partir de 2008, se concentra por determinação normativa na figura do diretor.

Por outro lado, a complexidade da “gestão” escolar não é passível de hoje poder ser sustentada por uma conceção simplista que se foca na disjunção entre “professor” e “gestor”, tendendo a primeira para o retorno da ideia de que para ser gestor escolar bastaria ser professor e a segunda para “contornos (...) de um gestor contratado” (Carvalho, 2017:89). A ideia de que o gestor escolar é essencialmente professor sempre esteve presente nos regimes de gestão aprovados em Portugal e tem sido corporizado através de mecanismos de dispensa parcial (“redução”) ou total da componente letiva para o exercício das funções de gestão e está na base da experienciação pelos membros das equipas diretivas da dualidade de ser “gestor escolar” e profissional docente num quadro de complexificação dos papéis atualmente exigidos (Dinis, 2002). A ideia de que a “gestão” é uma questão essencialmente técnica que não se compadece com a indiferenciação docente pode abrir caminho a “conceptualizações de práticas de ‘especialidade técnica’ em oposição às de ‘especialidade educacional’” (Carvalho, 2017, p. 90) que as distanciam da especificidade da escola como organização educativa, cujo foco de ação é o processo de ensino-aprendizagem adequado ao contexto e aos aprendizes concretos de cada escola.

A identificação das dificuldades de gestão como carência de competências técnicas, mesmo sendo acertada em muitos casos, é um grande passo para a absorção da administração escolar por um quadro político de desinvestimento teórico e, conseqüentemente, de empobrecimento das práticas de gestão e, ao mesmo tempo, de abertura à ideia de que a gestão geral da escola deve ser atribuída a um “técnico” de gestão. Mas não deixa de ser verdade, mesmo no campo específico da ação profissional docente como é, por exemplo, a diferenciação pedagógica e a diversificação curricular,

que é necessário romper com a organização própria da escola tradicional, em que todos os atuais professores estão mais ou menos socializados.

Nesta perspetiva, aos diretores das escolas vêm faltando “competências técnicas”, não apenas nos domínios jurídico-administrativo, administrativo-financeiro e/ou económico-empresarial, mas igualmente no domínio de modos de funcionamento e/ou de modelos alternativos de organização pedagógica e do desenvolvimento curricular. Neste domínio, a ação do diretor tem incidido sobretudo na implementação na escola de dispositivos considerados adequados para todo o território nacional, todos os alunos de determinada idade e todos os professores. Por isso, ser professor apenas reforça a naturalidade da estranheza perante qualquer proposta alternativa, mesmo que esta se apresente como mais adequada para a eficácia das políticas de equidade e justiça social na escola. Neste sentido, a condição de professor subjacente à situação de gestor, a mesma formação profissional e o mesmo estatuto do diretor e dos professores apenas serve para tornar mais complexo o exercício do poder de posição daquele e desembraiar qualquer processo de mudança instituída.

Significa o acima exposto que o diretor escolar não deve ser professor? Não necessariamente. Mas significa que é insuficiente ser simplesmente “professor”, assim como é insuficiente a certificação da formação especializada recebida ou o número de anos de exercício de funções de gestão. Esta perspetiva de que para ser “gestor escolar” não basta ser simplesmente “professor” nem ser simplesmente “gestor”, mas deve ser “professor” e “gestor” está na base da proposta da CRSE que alimenta a ideia de uma “gestão profissional” e acompanha a ideia da necessidade de qualificação que capacite para o exercício das funções de gestão escolar, a que corresponde a oferta (diversificada) de formação especializada pelas instituições de formação e acreditada pelo CCPFC.

Significa então que a “gestão profissional” deve assumir cariz de “carreira” autonomizada da carreira docente? Não necessariamente, também. Significa, isso sim, que deve derivar de uma carreira docente que, a partir de certa altura se diferencie e seja capaz de integrar no percurso profissional as diversas formações especializadas, que hoje apenas têm servido para determinar a preferência para o exercício de funções de gestão intermédia, mas sem qualquer relação com a carreira docente. Significa que é preciso romper com o pressuposto da indiferenciação docente que faz do ensino uma carreira “plana” e faz do afastamento da sala de aula para ocupar uma posição

administrativa a única forma do professor alargar o seu papel e que, ao mesmo tempo, cria “hiatos de responsabilidade” que conduzem à transição “demasiado abrupta” do papel de professor para o de gestor escolar” (Fullan & Hargreaves, 2010, p. 130). Por outras palavras, esta proposta incentiva “novas formas de liderança baseadas num profissionalismo interativo e numa perspectiva de formação de professores, enquanto processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira” (ibidem). A ideia de uma “gestão profissional” é, pois, congruente com uma perspectiva profissional da função docente e leva a pensar numa “carreira docente vertical, com complexificação de papéis a acompanhar a progressão da carreira, promoção devida ao mérito e à formação, especialização dentro da função docente e preocupação mais com a competição do que com o controlo hierárquico, mais com a avaliação do máximo profissional do que a verificação do mínimo burocrático (Formosinho, 1992:42-44; Formosinho & Machado, 2010:81).

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1998). *Autonomia e gestão das escolas*, 2ª ed. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função. *Administração Educacional*, Revista do Forum Português de Administração Educacional nº 2, 2002, 91-107.
- Carvalho, M. J. (2017). O perfil do gestor da escola pública portuguesa. *Espaço do Currículo*, vol. 10, nº 1, p. 82-91, janeiro-abril 2017.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2011). O projecto de intervenção do director: onde está e para que serve? In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Orgs.), *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 125-134). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *RBP AE*, vol. 31, nº 1, p. 13-44, jan./abr. 2015.
- Dinis, L. L. (2002). O presidente do conselho diretivo. Dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Administração Educacional*, Revista do Forum Português de Administração Educacional nº 2, 2002, 114-135.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 1992, 5(3), 23-48.
- Formosinho, J. (2004). Governação das escolas em Portugal – da “gestão democrática” à governação participada. In A. P. Vilela, *Administração e gestão das escolas*.

- Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31-45). Braga: Centro e Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar (Revista da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti)*, n.º 2, 7-20.
- Formosinho, J. (2000). Especialização Docente e Administração das Escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas”. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 13, pp. 7-42.
- Formosinho, J., Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, J. Oliveira-Formosinho, *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Machado, J. (2014a). Autonomia e gestão escolar. In M. L. Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de educação em Portugal, Vol. II – Conhecimento, atores e recursos* (pp. 227-250). Coimbra: Edições Almedina.
- Formosinho, J., Machado, J. (2014b). Formação contínua de professores. In M. L. Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de educação em Portugal, Vol. II – Conhecimento, atores e recursos* (pp. 311-333). Coimbra: Edições Almedina.
- Formosinho, J., Machado, J., Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: Entre a conformação e a transformação*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. (1988). Modelos de organização das escolas básica e secundária. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional. In CRSE, *A gestão do sistema escolar. Relatório de seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. C. (1997). Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. *Rev. Fac. Educ.*, vol. 23, n.º 1-2, São Paulo, Jan./Dez. 1997.
- Machado, J. (2004). Democratizar e profissionalizar a administração das escolas. In A. P. Vilela, *Administração e gestão das escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 67-81). Braga: Centro e Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Santos, S. M. (2009). *Percurso da Formação Contínua de Professores: Um olhar analítico e prospectivo*. [Braga]: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
- Silva, G. R. (2004). Formação em administração educacional em Portugal na última década: Análise de alguns indicadores, *Administração Educacional*, Revista do Fórum Português da Administração Educacional n.º 4, 2004, 99-116.

- Silva, G. R., Sá, V. I. M. (2017). O director escolar em Portugal: formação e perfil profissional. *Espaço do Currículo*, vol. 10, nº 1, pp. 62-81, Jan./Abr. 2017.
- Silva, M. A., Machado, J. (2013). A escolha do diretor. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 13, ano XII, 2013, pp. 107-135.
- Torres, L, L., Lima, L. C. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, vol. 10, nº 1, pp. 29-48, Jan./Abr. de 2017.

Formação & investigação: um trabalho de parceria com um Instituto Federal de Brasília

Maria João Cardona
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
CIEC/Universidade Minho; UIPPS

Susana Colaço
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; UIPPS

Nota introdutória

Este texto surge na sequência do trabalho feito com os formandos e formandas (de nacionalidade portuguesa e brasileira) para apoio à definição do pré-projeto que é base para a desenvolvimento do Trabalho final de Projeto que têm que realizar para a conclusão do Mestrado de Ciências de Educação- Administração Educacional. Partindo de um enquadramento teórico prévio em que se reflete dos princípios teóricos subjacentes aos conteúdos e abordagem metodológica, no final do texto é abordada a metodologia de suporte seguida para apoio aos trabalhos finais e às principais temáticas escolhidas pelos formandos e formandas para os trabalhos de projeto desenvolvidos para a conclusão do Mestrado.

. A escola como organização autónoma

“ O reconhecimento da especificidade organizacional do estabelecimento de ensino, da sua identidade e do seu “efeito” sobre as aprendizagens dos alunos começa a desenhar-se nos anos 70” mas só emerge de forma mais consistente a partir dos anos 80 (Canário, Rui :2005:, 52). Reconhecer a especificidade do estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas.

A organização do estabelecimento, as relações entre a escola e a comunidade, passam gradualmente a ganhar um espaço na formação e na investigação. Esta evolução implicou uma transição de uma lógica de “ análise dos produtos” para uma valorização da “análise dos processos” com a preocupação de compreender , ouvindo os vários

intervenientes. É a “descoberta da escola” , em toda a sua dinâmica e organização complexa deixando esta de ser vista:

como uma unidade administrativa que prolongava a administração central, para se passar a encará-la como uma “organização social” inserida num contexto próprio, com a sua identidade e cultura própria, produzindo modos de funcionamento e resultados muito diferenciados. (Canário, 2005, p. 53)

Segundo o mesmo autor . começa a valorizar-se a formação centrada na escola e a formação sobre a escola.

O estabelecimento de ensino, considerado na sua totalidade, veio implicar uma nova forma de conceber o desenvolvimento curricular, que passa a ter que ser concebido como estando integrado num projeto de estabelecimento (projeto educativo) mais abrangente, considerando a dimensão institucional, a ligação à comunidade, entre outros,

Nesta nova forma de conceber a escola todas as formas de aprendizagem formais e informais que ocorrem na instituição escolar passam a ser valorizadas. A escola passa a ser vista de forma mais ampla como espaço de aprendizagem e produção de saberes envolvendo vários atores sociais (Canário, Rui 2005: 55). ou (Canário, 2005). Não é preciso página

Emerge uma nova sociologia da escola que implica o estudo da sua cultura. Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspetiva global, quer considerando a relação que esta estabelece com a sociedade em geral, quer considerando a escola como espaço produtor de cultura (Barroso, 2005).

O estudo da cultura da escola implica considerar as suas normas, a sua estrutura e dinâmica de funcionamento, o papel dos intervenientes da comunidade educativa, o tipo de liderança e a forma como cada instituição educativa se apropria das margens de autonomia que lhe são concedidas.

O mito de uma escola “igual” para todos tem vindo a fazer emergir uma racionalidade técnico-burocrática na organização escolar que existe para lá da ação dos professores, implica a existência de uma pedagogia “oficial” que condiciona todos os que nela trabalham (Formosinho, e Machado, 2007). A reprodução de um modelo burocrático que condiciona a autonomia e a inovação, leva a uma excessiva uniformização.

Promover a autonomia e inovação implica rever a forma de conceber o processo de liderança das escolas. Liderar exige saber traçar uma visão de escola, conseguir antecipar resultados, mobilizar equipas, motivar todo/as o/as intervenientes. Nesta perspetiva a capacidade de liderança não é concebida de forma isolada, mas como capacidade de mobilização da participação e colaboração de docentes, alunos e famílias.

“(…) a liderança escolar sustentável é orientada para a aprendizagem” (Hargreaves e Fink (2007, p. 322) numa perspetiva integradora em que é reconhecida a responsabilidade conjunta de todos e todas os que participam na comunidade educativa.

Esta forma específica de conceber a escola, como já foi referido teve implicações a nível da formação e da investigação. Aspeto que desenvolveremos de seguida considerando o caso específico da realidade portuguesa.

A evolução da formação em administração educacional

A área da formação em Administração educacional em Portugal desenvolve-se como uma necessidade sobretudo a partir da década de 80 (séc. XX) na sequência dos debates sobre a descentralização e autonomia das escolas, evolução que atinge o seu maior desenvolvimento na década de 90 com a regionalização do Ministério da Educação e quando em 1998 é aprovado o com a definição 4 de Maio de 1998 Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de escolas (Decreto-lei nº 115/A-98 de 4 de maio).

Esta evolução indicia uma tendência que visa uma maior responsabilização das instituições educativas na procura de respostas mais adequadas às especificidades de cada contexto, de forma a promover a melhoria das aprendizagens dos alunos e das alunas. Esta evolução verifica-se em vários países europeus (Eurydice, 2008) e tem subjacente uma nova forma de conceber a escola.

A formação em Administração educacional cada vez mais se tem vindo a constituir como um campo de estudos autónomo no âmbito das ciências da educação. Para isso contribuem os trabalhos que se têm vindo a desenvolver a nível de mestrados e de doutoramentos nesta área. Na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) esta área, como não podia deixar de ser, sempre fez parte, como disciplina, nos cursos de formação de educadore/as e professore/as. Gradualmente esta área ganhou um espaço autónomo e na última década autonomizou-se como um espaço

independente dando origem a um mestrado em Administração educacional. Esta evolução surgiu na sequência do trabalho desenvolvido pela ESES com as instituições educativas da comunidade e de várias solicitações externas que foram sendo feitas. Privilegiámos a organização de vários seminários que vieram enriquecer os conhecimentos de formadore/as e formando/as, sendo esta partilha de saberes alargada a toda a comunidade educativa da ESES.

Nos últimos três anos este trabalho evoluiu através de uma parceria estabelecida com o Instituto Federal de Brasília em que passámos a receber também formando/as brasileiros. Foi um novo desafio que teve repercussões positivas, obrigando a um maior conhecimento da especificidade e complexidade da realidade brasileira comparativamente à realidade portuguesa. E, como seria de esperar, esta abertura do mestrado repercutiu-se nos temas de pesquisa escolhidos abrindo novos horizontes de trabalho que esperamos que venham a dar frutos num futuro próximo.

De seguida contextualizaremos melhor esta questão refletindo sobre a forma como a investigação tem vindo a ser trabalhada no âmbito do mestrado.

Investigação & formação

Não pretendendo fazer uma descrição exaustiva do Mestrado optámos por destacar dois momentos do trabalho realizado que nos pareceram ter sido fulcrais para o/as formando/as na definição dos seus projetos finais de curso.

Este mestrado, de acordo com o previsto no plano de estudo, termina com um trabalho de projeto. Este trabalho de projeto, partindo de uma problemática previamente escolhida, implica a realização de um estudo sobre determinado contexto, intervenientes, situação, devendo esta pesquisa obrigatoriamente culminar na definição de um projeto de intervenção que possa futuramente vir a ser desenvolvido pelo/as formando/as.

Para apoio à definição do pré-projeto a ser definido pelos formandos e pelas formandas que está na base do trabalho final a realizar com o apoio de um/a orientador/ra todas as unidades curriculares, com os seu carácter teórico-prático, dão o seu contributo específico a nível de conteúdos e abordagem metodológica a seguir.

Mas de todo o trabalho prévio realizado neste texto destacamos dois momentos de formação que nos parecem dar um contributo importante.

Começamos por destacar a utilização do *método biográfico*, numa das unidades curriculares do 1º ano, 1º semestre (a unidade curricular de Políticas educativas e gestão institucional). O método biográfico, que se começa a divulgar como metodologia de investigação no séc. XIX na Alemanha e no início do séc. XX nos EUA, através da Escola Chicago, em oposição à sociologia positivista tem vindo a ganhar um espaço cada vez maior nas ciências da educação: primeiro na investigação e só mais tarde como metodologia de formação. É nesta perspetiva formativa que se iniciam as aulas do Mestrado em Administração Educacional. A turma é organizada em grupos de 4/5 elementos e a partir de uma narrativa individual feita por cada formando/a partir de tópicos orientadores que são previamente discutidos na turma, cada grupo organiza uma síntese dos elementos comuns e diferenciadores das diferentes narrativas individuais. Este trabalho é posteriormente apresentado a toda a turma e é o ponto de partida para o início das aulas.

Sem deixar de ter em conta o programa da unidade curricular, esta metodologia possibilita que o trabalho seja centrado nas experiências vividas, na formação prévia, nas principais questões sentidas, nas expectativas que têm relativamente às aprendizagens a realizar durante o mestrado. A riqueza desta metodologia possibilita ainda um maior conhecimento e interconhecimento, promovendo a consciência da identidade coletiva enquanto grupo de formação.

Um outro aspeto que destacamos surge no âmbito do trabalho na unidade curricular de Metodologias de Investigação no 1º ano, 2º semestre do Mestrado. Paralelamente à definição de conceitos e princípios teóricos da Investigação em Educação segundo Tuckman (2005) e das metodologias e técnicas que destes derivam para a recolha e análise dos dados, são trabalhadas as etapas cruciais de acordo com Quivy & Campenhoudt, (1992). a considerar na definição de um projeto de investigação. Esta reflexão é complementada com a reflexão sobre a forma como esta investigação pode fundamentar a definição de um projeto de investigação que obrigatoriamente tem que constar nos trabalhos a serem desenvolvidos.

Todo este trabalho é realizado numa perspetiva teórico-prática sendo vários os exercícios realizados a nível individual e de grupo.

Dos vários exercícios realizados, destacamos um que nos parece ter uma particular relevância a nível da formação, aprendizagem das várias etapas que devem caracterizar um projeto de pesquisa. Este exercício consistiu na *análise de resumos* de

investigação de trabalhos já realizados, nomeadamente no âmbito do Mestrado de Administração Educacional da ESES, bem como de artigos científicos publicados nesta área.

Num primeiro momento são analisados em grande grupo, com o apoio das formadoras, alguns resumos considerando a identificação e análise da: problemática; questões orientadoras; objetivos da pesquisa; principais fundamentos teóricos; contextos estudados e caracterização dos intervenientes da pesquisa; metodologias seguidas para a recolha e análise de dados; principais conclusões. A partir desta análise crítica da apresentação da pesquisa, nos resumos escolhidos, foi feita a análise dos projetos de intervenção definidos, ou no caso de resumos de pesquisa em que não existia a definição de projetos de intervenção, a forma como a partir da pesquisa realizada poderia ser definido um projeto de intervenção.

Num segundo momento são analisados pelos formandos e formandas, em pequenos grupos, outros resumos de mestrado, doutoramento, artigos científicos da área: alguns fornecidos pelas formadoras outros escolhidos pelo/as formando/as a partir de uma pesquisa prévia realizada e já indo ao encontro dos seus interesses de estudo.

A riqueza deste exercício tem proporcionado uma base fundamental para apoio à definição dos pré-projetos a definir para o trabalho final. Estes pré-projetos, depois de definidos, são apresentados e discutidos em grande grupo, turma, sendo reformulados posteriormente com o apoio das formadoras e da turma.

Considerando a necessidade de preparar as/os formando/as como agentes promotores de mudança o trabalho realizado pretende promover uma atitude reflexiva no sentido de que Zeichner (1993) defende: criar condições para uma atitude de maior consciência do que aprendemos e do que fazemos, analisando de forma mais profunda o saber tácito subjacente aos atos que se repetem no quotidiano das práticas educativas. Ou por outras palavras, considerando que quanto maior a capacidade de reflexão maior a capacidade de autonomização e capacidade de questionamento, que conduza à interpretação dos princípios subjacentes às práticas exercidas, muitas vezes de forma repetitiva e rotineira (Alarcão, 1996).

Mas a necessidade de considerar a matriz sócio-cultural subjacente às práticas educativas, levaram-nos a querer ir mais longe e sentir a necessidade de promover uma maior consciência crítica, numa perspectiva política que está sempre presente na ação educativa e que se torna mais evidente no âmbito da Administração Educacional,

nomeadamente quando trabalhamos com formandos e formandas de diferentes nacionalidades.

Neste sentido, e seguindo as ideias de Madeleine Arnot (1997), identificamos, que na formação podem ser sempre diferenciados três modelos que visam três diferentes tipos de abordagem e conseqüente três diferentes tipos de profissionais: precavido; reflexivo e crítico.

Enquanto o primeiro modelo se centra num modelo de formação essencialmente focado na transmissão de conhecimentos, o modelo reflexivo, recorre à utilização de metodologias de investigação para a reflexão das práticas educativas. No terceiro modelo (crítico), que procuramos seguir, a promoção de uma atitude reflexiva vai mais longe englobando o desenvolvimento de uma atitude crítica que tem que ter sempre subjacente a dimensão institucional e política que está sempre presente e necessita de ser explicitada e analisada.

Dos diferentes projetos desenvolvidos pelos formandos e formandas podemos destacar os seguintes eixos temáticos:

- Da política educativa: suas implicações no funcionamento das instituições;
- Da avaliação das instituições educativas;
- Da definição do projeto educativo das instituições;
- Das lideranças (centrais e intermédias);
- Da organização das instituições como espaços de formação e produção de conhecimentos;
- Da implementação de práticas de trabalho colaborativo a nível institucional;
- Da articulação com as famílias e com a comunidade;
- Do apoio socioeducativo aos estudantes;
- Da melhoria dos serviços administrativos e de gestão financeira;
- Da utilização das tecnologias de educação para a melhoria da vida institucional.

(Cardona, M^a João & Silva, Maria Cristina, 2017)

Estes eixos temáticos que têm emergido do trabalho realizado pensamos que num futuro próximo possam vir a ser agrupados dando origem a linhas de pesquisa a desenvolver em parceria com o Instituto Federal de Brasília.

Reflexão final

O trabalho que temos vindo a desenvolver no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, em sido uma mais valia para a ESE em termos de investigação e formação, ajudando a uma maior aproximação com as instituições educativas da comunidade e ao aprofundamento de novos saberes que têm vindo a enriquecer o corpo docente da instituição. O desafio da parceria com Brasília proporcionou um salto qualitativo neste trabalho: novas exigências, novos desafios, novas linhas de intervenção a aprofundar. Como formadoras este desafio tem levado à procura de novas estratégias e metodologias e à necessidade de desenvolver novos conhecimentos sobre uma realidade muito diferente da que conhecíamos. Pensamos no entanto que a formação e o desenvolvimento de investigação nesta área são fundamentais. O (re)conhecimento da dimensão organizacional e política das práticas educativas é a primeira etapa para podermos falar de mudança e percebermos como esta se pode promover nas instituições educativas de todos os níveis de ensino.

Referências bibliográficas

- Afonso, Natércio. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, Isabel. (1996) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Albarello, Luc (org) (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva .
- Arnot, Margarete. (1997) «Gender Equality, Critical Reflection and Teacher Training», Neto, F.; Soares, R.; Joaquim, T.; Pinto, T. (Org.) *Igualdade de Oportunidades e educação. Formação de docentes*, Lisboa: Universidade Aberta/CIDM, p. 53-75.
- Azevedo, M. (1994). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. Lisboa: DEFCUL.
- Barroso, João (2005) *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Canário, Rui (2005) *O que é a escola? um olhar sociológico*, Porto: Porto Editora

- Carmo, H. & Ferreira, M., (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cardona, M^a João & Silva, Maria Cristina (2017) *A formação em administração educacional em Portugal e no Brasil: estudo de um trabalho de parceria entre duas instituições de ensino superior.* ” Dias, M.; Viseu, S., Carvalho, M.; Lopes, J. & Martins, J. (2017) (org.). *Política e gestão da educação: discursos globais e práticas locais. Livro de Atas do VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional Disponível em <http://www.fpae.pt/wp/wp-content/uploads/2017/11/POLITICAEGESTAODAEDUCACAO.pdf>, pp. 17-24.
- Formosinho, João; Machado, Joaquim (2007) *A escola sob suspeita*, Porto: Edições ASA
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8.^a ed.). Upper Saddle River: PEARSON.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Merriam, S. (1997). *Qualitative research and case study applications in education*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Londres: Sage Publications.
- Nóvoa, António. (org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.) (1988) *O Método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa: DRH/Ministério da Saúde
- Poirier, J. (org.) (1995). *Histórias de Vida*. Oeiras: Celta.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3^a Edição). Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zeichner, K. M. (1993) *A formação reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa: EDUCA

A formação de diretores de escolas em São Tomé e Príncipe: relato de uma experiência

Maria João Cardona

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
CIEC/Universidade Minho; UIPPS

Nota introdutória

No âmbito do Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico (RIQUEB)*, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido em parceria com uma equipa de consultores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, entre outras finalidades procurou-se definir um documento de apoio à formação de diretores e diretoras das escolas do ensino básico em São Tomé e Príncipe. Esta preocupação partiu da consciência do papel crucial que estes têm no desenvolvimento qualitativo das escolas e dos resultados educativos. A relevância deste papel, no entanto, está em grande parte condicionada pela formação e pela autonomia dada aos gestores escolares.

Neste texto, depois de contextualizar o Projeto RIQUEB e a realidade de São Tomé e Príncipe são apresentadas as metodologias seguidas e o resultado do trabalho feito a nível da formação dos diretores e diretoras de escolas.

O PROJETO RIQUEB - Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe

O Projeto *Reforço Institucional e Qualitativo do Ensino Básico (RIQUEB)* em São Tomé e Príncipe surgiu na sequência de um outro projeto que decorreu entre 2004 e 2011 em que coordenei uma equipa da ESE de Santarém (ESES) que apoiou a Reforma da Educação Básica, da 1ª à 6ª classe, em São Tomé e Príncipe. Paralelamente à revisão curricular, no âmbito deste trabalho foram construídos novos Manuais para as crianças e livros de apoio pedagógico para o/as docentes. Com a coordenação e apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian a equipa de consultores da ESES apoiou o desenvolvimento deste trabalho em estreita colaboração com a equipa do Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe.

Na continuidade deste trabalho entre 2013 e 2016 desenvolveu-se o Projeto RIQUEB com a principal finalidade de elaborar materiais de apoio para a formação inicial e contínua de docentes do ensino básico e para os responsáveis pela gestão das escolas neste nível de ensino, a par do apoio à organização e dinamização de Centros de Recursos. O RIQUEB surgiu perante a necessidade de apoiar a definição de um modelo de formação nacional, coerente e adequado às necessidades do país.

Relativamente aos documentos de apoio à formação inicial e contínua foram construídos materiais e Guiões para as diferentes áreas curriculares do ensino básico: Metodologias para o ensino do Meio Físico e Social, para as Expressões (Plástica, Musical, Dramática, Motora); para a Língua Portuguesa; para a Matemática; e ainda para as áreas de Supervisão e apoio ao trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Foi também construído um Guião de Formação para os diretores e diretoras de escolas e é especificamente sobre a construção e desenvolvimento deste Guião que se centra o presente texto.

Todo o trabalho realizado obedeceu a um processo de ação-formação, em que os materiais construídos se basearam em narrativas de prática e diferentes tipos de testemunhos recolhidos em escolas de várias zonas do país. As características teórico-práticas de todos os documentos construídos basearam-se, o mais possível, na especificidade das questões sentidas pelo/as docentes e formadore/as de São Tomé e Príncipe.

Com base nestes documentos de apoio foram organizados cursos de formação (cada um com uma duração total de cerca de 30h) para a experimentação dos materiais e para uma melhor definição das metodologias formativas a desenvolver.

Em todo este processo a equipa da ESES trabalhou sempre em estreita articulação com uma equipa nacional organizada pelo Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe. Esta equipa nacional participou na conceção e construção dos materiais e cursos, tendo sido responsável pela dinamização da formação realizada durante a experimentação.

Quanto à organização de Centros de Recursos, depois de uma primeira análise das finalidades pretendidas para o seu funcionamento, foi também elaborado um texto (integrado no Guião de formação do/as diretores/as) e ações de formação.

Com este trabalho, para além da construção de materiais e das atividades formativas realizadas, procurou-se definir as linhas gerais de um modelo de formação nacional, sustentável, adequado às capacidades e necessidades do país.

Subjacente a todo o trabalho realizado, estiveram os seguintes princípios : a existência de uma articulação coerente entre a formação inicial e contínua ; a valorização da especificidade da escola como comunidade e espaço de formação ; o reforço à capacidade de liderança do/as responsáveis pela sua gestão.

Considerando estes princípios foi parte crucial do projeto redefinir o papel dos diretores e diretoras das escolas e reforçar a sua a formação.

A formação dos líderes escolares como base para a mudança educativa

Como referem Hargreaves e Fink (2007) “*a liderança escolar sustentável é orientada para a aprendizagem*” (2007: 322) numa perspetiva que reconhece a responsabilidade conjunta de toda a comunidade educativa. Nesta linha ideológica João Formosinho e Joaquim Machado (2009) falam do modelo das *Equipas Educativas* sugerindo a organização da escola como comunidade com capacidade para se desenvolver e encontrar respostas adequadas à sua especificidade: “*Cada equipa contribui para o desenvolvimento da escola no seu todo, fazendo dela uma organização aprendente (...) inscrevendo no seu desenvolvimento o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do serviço público prestado*” (2009: 119).

Nesta forma de conceber a escola e a sua gestão é fundamental o papel desempenhado pelos diretores e diretoras dos estabelecimentos educativos e a aposta na sua formação.

A liderança dos estabelecimentos educativos tem um papel fulcral na promoção da qualidade do funcionamento das escolas, contribuindo ou não para que estas se constituam como espaços de formação e produção de saberes, promovendo a aprendizagem do/as estudantes e também o desenvolvimento profissional de quem nelas trabalha, ou colabora. Dependente do tipo de liderança podemos falar de vários tipos de “clima” de escola, ou por outras palavras de vários tipos de organização social de escola, reveladores do tipo de interações sociais e profissionais que se estabelecem no seio da sua comunidade educativa.

A liderança concebida como capacidade de gestão de pessoas e de mobilização da participação e colaboração de todos e todas, implica o envolvimento de docentes, pessoal não docente, estudantes e famílias, na vida na escola.

A centralização dos sistemas educativos, como refere João Formosinho (2005), induz um processo de não participação, reduzindo o/a professor/a e o/a gestor/a escolar a meros executores dos serviços centrais, contrariamente ao que se passa quando existe uma descentralização que implica um maior equilíbrio de poderes entre os vários intervenientes. Mas tanto no caso de políticas educativas mais centralizadas como no caso das políticas mais descentralizadas, surge a necessidade de existir uma clara explicitação sobre os organismos responsáveis pela definição, controle e qualidade do sistema; sobre as condições e critérios de acesso à educação. Para haver qualidade é necessária a organização de um processo de monitorização e avaliação contínua, que passa pelos sistemas de gestão, apoio e fiscalização existentes a nível central e/ou local. Por outro lado, a par de uma clara explicitação das funções de cada organismo, surge a necessidade de haver legislação orientadora.

Em qualquer modelo de gestão tem que haver canais de comunicação que informem e implementem as políticas educativas nas escolas. Com mais ou menos autonomia, com maior ou menor capacidade de iniciativa, a forma como se processa a gestão das escolas tem sempre um papel fundamental na execução das políticas educativas.

Como refere Nóvoa (1992) a mudança das práticas educativas está sempre dependente da dinâmica organizacional da escola sendo crucial o papel dos seus gestores/as.

A preparação para a gestão escolar, a par da formação inicial e contínua dos docentes, é um dos elementos fundamentais para a concretização (ou não) das políticas educativas.

O trabalho de formação dos diretores e diretoras das escolas do ensino básico

São Tomé e Príncipe é um país com uma política educativa muito centralizada não existindo ainda autonomia a nível da gestão das escolas, apesar deste ser um projeto que a nível legislativo já começou a ser projetado ²⁷.

²⁷ Durante a realização do projeto já existia um projeto de lei preparado que aguardava aprovação.

A rede de educação básica (para as quatro primeiras classes) é universal, no entanto há muitas situações em que as escolas funcionam em horário triplo, com turmas muito numerosas o que implica que o tempo que as crianças estão na escola é muito reduzido. A reforçar esta questão é muito reduzido o número de docentes com qualificação adequada.

Para ultrapassar a insuficiência da formação do corpo docente e garantir um funcionamento mais uniforme nas diferentes escolas a nível nacional, quinzenalmente o/as docentes dos diferentes níveis de ensino, que trabalham na mesma comunidade, reúnem para planear e avaliar o seu trabalho, discutindo as dúvidas que têm. Esta rede colaborativa é apoiada pela equipa do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação e pelos diretores e diretoras das escolas.

A dinâmica destes grupos está muito dependente da capacidade de liderança dos responsáveis pela gestão das escolas. Reforçar a sua qualificação foi uma das principais finalidades do projeto RIQUEB.

Partindo de um levantamento prévio dos documentos orientadores e da legislação em vigor, dentro da lógica de ação-formação escolhida para o projeto, foram construídos questionários para a recolha de testemunhos de diretores, docentes, familiares, em escolas de várias zonas do país.

Este trabalho teve a finalidade de fazer uma caracterização detalhada das principais necessidades de formação sentidas e foi a base que fundamentou a organização do Guião e das atividades formativas.

Participaram neste trabalho diretores de escolas, inspetores, docentes destacados no Departamento de Educação Básica e outros técnicos do Ministério da Educação.

Os questionários foram construídos com a equipa de São Tomé e Príncipe centrando-se nas competências (a nível da gestão institucional e pedagógica) que devem ser desenvolvidas pelos diretores/diretoras das escolas do ensino básico, considerando as lacunas e indefinições da legislação em vigor. Contrariamente às expetativas iniciais a equipa nacional de São Tomé apenas conseguiu aplicar os questionários a: 11 docentes; 8 diretores e 14 familiares de crianças diferentes escolas do país. A insuficiência dos dados recolhidos levou à necessidade da equipa da ESE recolher mais dados através de entrevistas de grupo. De seguida apresentamos uma síntese de alguns dos dados recolhidos através dos questionários.

Começando por analisar o que dizem as **famílias** em relação às instalações a *falta de água* canalizada é o problema considerado mais grave ao nível da saúde e higiene da escola, seguindo-se o problema da *degradação dos edifícios*. Quase todos salientaram ainda *a falta de momentos e espaços para as crianças brincarem e se sentirem mais ligadas à escola*, um aspeto que nos pareceu muito relevante e que foi entendido com alguma surpresa pelos elementos da equipa nacional. Quanto à *alimentação* no geral as referências foram positivas embora sejam indicadas algumas carências ao nível da diversidade e da falta de vegetais. Neste sentido é sugerida a organização de mais *hortos* (hortas) nas escolas e dos que existem serem mais bem cuidados e utilizados de forma mais eficaz. Quanto à *relação da escola com a comunidade e com as famílias* no geral esta é avaliada positivamente, mas manifestam a falta de disponibilidade para participarem na vida da escola. A definição de um *projeto de escola integrador* é valorizada, referem, no entanto, que as crianças com necessidades educativas especiais na sua grande maioria não se matriculam na escola ou abandonam o sistema.

Relativamente aos testemunhos do/as **docentes** a maioria confessou o seu desconhecimento da *legislação* em vigor. À semelhança das famílias, os professores e professoras sublinham que *as instalações e a falta de recursos materiais* como um problema, nomeadamente a falta de água canalizada. Só metade responderam às questões relativas à gestão pedagógica, sublinhando a importância das reuniões de planificação quinzenais e lamentando a falta de apoios para as deslocações para poderem participar nestas reuniões. Quanto à *higiene e segurança* da escola referiram-se apenas às condições das salas de aula que consideram adequadas. *A alimentação das crianças* é considerada pouco diversificada e em pouca quantidade. No que diz respeito à *relação com a comunidade e com as famílias* referem que existe um bom relacionamento mas que as famílias deixam as crianças entregues à escola sem se preocuparem com o seu percurso escolar e que a escola não é valorizada pela comunidade. Quanto à existência de um *projeto integrador* são apenas referenciadas as dificuldades e a falta de apoio para a integração das crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula.

Nas respostas dadas pelos **diretores e diretoras** também se evidenciou que o *conhecimento da legislação* é muito lacunar. Relativamente às *instalações e recursos* o problema da falta de água, a degradação das instalações e o desaproveitamento dos

espaços exteriores são os principais problemas referenciados. Mas consideram que os recursos materiais existentes são suficientes para a realização das aulas. Quanto à *gestão pedagógica* referem que as reuniões quinzenais de planificação, as situações de simulação de aulas e o trabalho colaborativo que estas reuniões promovem entre docentes são muito importantes. Indicam como negativo a falta de assiduidade e pontualidade de alguns docentes. Relativamente à *alimentação das crianças* consideram que esta é cuidada, mas pouco variada e com falta de produtos frescos. Valorizam a organização de *hortos* nas escolas para ajudar a ultrapassar este problema mas referem que estes muitas vezes não podem existir por falta de recursos materiais e humanos. No geral pensam que existe uma boa relação com as *famílias* e com algumas instituições da *comunidade*: serviços de saúde, polícia e autarquias. Em relação à existência de um *projeto integrador* nas escolas à semelhança dos restantes inquiridos apenas referem a sua preocupação com as crianças com necessidades educativas especiais que mesmo quando integradas não conseguem acompanhar as aulas por falta de apoio.

Como já foi referido a par da análise da **legislação** em vigor foram consultados os **documentos orientadores** existentes nas escolas e nos serviços do Ministério que têm como função ultrapassar as lacunas que existem a nível legal.

De acordo com a legislação em vigor são discriminadas 38 funções que o/a diretor/directora deve desempenhar. Partindo destas funções procurou-se pensar num perfil de competências adequado às necessidades sentidas.

Verificámos no entanto que as funções apresentadas, cruzadas com as finalidades previstas para as escolas, necessitam de ser organizadas de forma mais abrangente, nomeadamente tendo em conta o papel desempenhado pelo director/directora a nível da coordenação/ supervisão do pessoal docente e não docente; e a nível do trabalho com as famílias e com a comunidade.

Partindo da análise documental e dos dados recolhidos nas escolas, depois de muitas reuniões, optou-se por **estruturar o Guião de formação em seis unidades temáticas**:

- Liderança e gestão de equipas – a função da direção;
- Funções na gestão/organização da instituição;

- A gestão pedagógica;
- A função da direção na promoção de uma escola saudável; A comunicação com a comunidade;
- A definição de um projeto educativo integrador.

Em anexo foi colocado o documento elaborado para a organização e apoio ao funcionamento de **centros de recursos**.

Para além de uma apresentação de fundamentos teóricos, todos os capítulos apresentam exemplos, testemunhos e sugestões de trabalho assim como sugestões de leitura e referências à legislação e/ou aos documentos orientadores existentes.

A partir deste documento foi organizado um **curso de formação** estruturado em 6 módulos, correspondentes às unidades temáticas do Guião. Este curso foi dinamizado pelos elementos da equipa do Ministério de São Tomé e Príncipe em várias escolas do país. A avaliação deste trabalho e os testemunhos e exemplos recolhidos fundamentaram a reformulação do Guião e do curso de formação.

Procurou-se ainda definir um perfil de formação (para formandos/as e formadores/as). De acordo com este perfil, construído pela equipa nacional com base na caracterização feita, o diretor ou diretora de escola deve:

- ser eleito democraticamente no seio da comunidade educativa;
- ser um/uma docente experiente;
- ter formação académica e profissional adequada (licenciatura na área da docência);
- conhecer os normativos em vigor;
- ser uma pessoa respeitada pelos colegas e pela comunidade;
- ter características pessoais estáveis;
- ter características éticas e morais;
- ter espírito de equipa;
- saber ouvir e ter “espírito” democrático;
- ser tolerante;
- ter bom senso;
- promover um clima positivo no seio da comunidade educativa que lidera;
- ter capacidade de decisão;
- ser criativo e flexível;

- ter espírito de missão e de serviço público.

Várias destas características aproximam-se do que já está previsto na legislação em vigor: podem ser diretores/as os/as docentes com formação pedagógica de nível superior e mais de cinco anos de docência; formação pedagógica ao nível de bacharelato e mais de cinco anos de docência; formação pedagógica de nível médio com pelo menos 15 anos de docência.

A maior diferença prende-se com o provimento do cargo, porque a legislação, ao contrário dos testemunhos recolhidos, define que o diretor não é eleito, mas sim nomeado/a em comissão de serviço pelo membro do Governo responsável pela pasta da educação, através de um despacho. Esta diferença foi reconhecida pela equipa como uma das principais dificuldades pois devido à instabilidade política, em muitos casos, implica a existência de uma grande descontinuidade e instabilidade, reforçada pelo facto de muitas vezes serem nomeadas pessoas que não têm os pré-requisitos legalmente exigidos.

A construção do Guião e a organização do curso foram avaliados de forma positiva pelos diretores e diretoras de todo o país que participaram na formação e pelos formadores e formadoras da equipa nacional. É importante sublinhar que no trabalho com os diretores e diretoras foi também feita formação com os materiais construídos para a supervisão e para o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

Apoiando a formação de formadores e formadoras foram criadas condições de sustentabilidade para dar continuidade ao processo iniciado durante o projeto. Apesar das mudanças políticas e das conseqüentes indefinições criadas para a continuação deste trabalho, os materiais construídos (em suporte de papel e digital) ficaram acessíveis a nível nacional e são uma base que podemos considerar inovadora num país que está a dar os seus primeiros passos na formação dos diretores e diretoras das suas escolas.

Reflexão final

“Numa altura em que, desenganados que a melhoria possa surgir através das prescrições externas, ou mesmo de “boas” prescrições curriculares, parece que só quando a escola se transformar numa unidade básica de mudança e de inovação,

esta se repercutirá, sem dúvida, na aprendizagem e na educação dos alunos, última missão do sistema educativo, mas também nos intervenientes provocadores da dita mudança: o desenvolvimento profissional dos professores.” (Bolívar, 2012:19)

“A história da escola sempre foi contada como a história do progresso. Por aqui passariam os mais importantes esforços civilizacionais, a resolução de quase todos os problemas sociais. De pouco valeram os avisos de Ortega y Gasset - e de tantos outros - dizendo que esta análise parte de um erro fundamental, o de supor que as nações são grandes porque a sua escola é boa: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais. » (Nóvoa, 1998: 19-20)

A educação e a formação só por si não são suficientes, se não estão reunidas condições para o seu funcionamento. É do esforço e da participação de todos e todas que se constrói o desenvolvimento. E tudo começa pela gestão e preparação dos gestores e gestoras das escolas, peças chave neste processo.

Para além da formação, há aspetos estruturais e dinâmicos a refletir nomeadamente em relação à forma como são concebidas as funções das escolas e o papel atribuído aos seus diretores e diretoras. Os testemunhos recolhidos reforçam a existência de uma excessiva centralização das decisões, assim como uma aparente dificuldade de comunicação e informação entre os serviços centrais e as escolas.

A necessidade de promover um maior reconhecimento do papel que a nível local a comunidade educativa, liderada pela direção da escola, pode desempenhar, é uma questão que carece ser integrada na formação mas que precisa de ser considerada também a nível legislativo.

Pensar e construir a escola como uma comunidade de aprendizagem é uma preocupação que implica, a partir do seu conhecimento, a capacitação das escolas como instituições mais autónomas capazes de se desenvolverem de forma mais contextualizada. Através da formação do/as seus dirigentes pretende-se apoiar o desenvolvimento de formas de gestão mais flexíveis, adaptadas à especificidade de cada contexto, de modo a envolver – e desenvolver – toda a comunidade educativa.

Referências Bibliográficas

- Bolívar, António (2007) “Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?”, Leite, Carlinda e Lopes, Amélia *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, Porto: Ed. ASA ,p. 13-51
- Bolívar, António (2012) *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*, V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Canário, Rui (2005) *o que é a escola? um olhar sociológico*, Porto: Porto Ed
- Cardona, Mª João (2011) “Conceções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover uma maior igualdade de oportunidades para todo/as” Cardona, Maria João; Marques, Ramiro (Coord.) (2011), *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*, Chamusca: Ed. Cosmos, p.229-245
- Cardona, Maria João (2011), *A construção de Novos Manuais - um elemento crucial da reforma do ensino básico em São Tomé e Príncipe*, Atas do COOPEDU, ISCTE/IUL, IPL, p.197-205 (também publicado em <http://issuu.com/leonelbrites/docs/coopedu>)
- Cardona, Maria João (2011) “Educação e desenvolvimento: um estudo baseado na realidade da educação pré-escolar e do ensino básico em São Tomé e Príncipe” 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - Lisboa, setembro 2010, CEA/ISCTE-IUL in 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos - Lisboa, setembro 2010, CEA/ISCTE-IUL in <http://hdl.handle.net/10071/2947>
- Cardona, Mª João et all (2014) A importância da formação dos diretores e diretoras para o desenvolvimento qualitativo das escolas: exemplo de um projeto que está a ser desenvolvido em São Tomé e Príncipe Revista da UIPSS, nº2/Vol.2, Santarém/IPS, p. 319 – 329 in <http://www.ipsantarem.pt/arquivo/category/unidades/unidade-de-investigacao-uiips/publicacoes>
- Cardona, Maria João (2014) “As escolas como espaços de desenvolvimento comunitário. Um estudo baseado na experiência de São Tomé e Príncipe”, In ECAS 2013, 5th European Conference on African Studies “African Dynamics in Multipolar World”. Lisboa: CEI, 2014. 978-989-732-364-5. p. 416-528

in

<https://repositorio.iscte-iul.pt/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Cardona%2C+Maria+Jo%C3%A3o>

Derouet, Jean Louis (2000) *L'école dans plusieurs mondes*, Paris: De Boeck, Université/INRP

Formosinho, João (2005). “Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público”, in Formosinho, J; Fernandes, A.S.; Machado, J; Ferreira, F.I (org) *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Ed- ASA, pp. 13-53

Formosinho, João; Machado, Joaquim (2007) *A escola sob suspeita*, Porto: Ed. ASA

Formosinho, J; Machado, J (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora

Garcia, Carlos (1999) *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Ed., p.113

Hargreaves, Andy; Fink,Dean (2007) *Liderança sustentável*, Porto: Porto Ed

Nóvoa, António (1992) “Para uma análise das instituições escolares”, Nóvoa, A (coord.) *As organizações escolares em análise*, Lisboa, D. Quixote, p. 13-43

Nóvoa, António (1998) “Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema”, Serbino, Raquel V. (org.) *Formação de Professores*, São Paulo: UNESP, p. 22

RIQUEB (Coord. M^a João Cardona) (2016) *Guião de Formação para Directores e Directoras de Escolas*, S. Tomé: Ministério de Educação Cultura e Ciência de São Tomé e príncipe/ Fundação C. Gulbenkian

Robertson, Roland (2000) *Globalização, teoria social e cultura global*, Petropolis: Ed. Vozes

Sínteses Curriculares dos autores e autoras

João Formosinho

Professor Catedrático da Universidade do Minho e docente da Universidade Católica. Tem publicações na área da Administração Educacional, políticas educativas, currículo, formação de professores e educação básica.

Joaquim Machado

Doutorado pela Universidade do Minho, é professor auxiliar convidado da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Tem publicações na área da pedagogia e da organização escolar, da formação e supervisão de professores, da utopia e das políticas educativas.

Carlos Pires

Doutorado em Educação – Administração e Política Educacional, pela Universidade de Lisboa; Professor Adjunto e atual Presidente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, membro da coordenação do curso de mestrado em Administração Educacional e membro do CIED; membro colaborador da UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Prémio Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 2013 com a obra “Escola a Tempo Inteiro – contributos para a análise de uma política pública de educação”.

Paulo Coelho Dias

Doutoramento em Sociologia da Educação pela Universidade Nova de Lisboa. Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Desde o início dos seus estudos em educação, tem dedicado considerável atenção à complementaridade entre os processos formais e informais de aprendizagem das ciências. Pós-Doutoramento em Ciências da Educação pelo ISCTE, CIES-IUL sobre o uso das TIC na aprendizagem das ciências. Pesquisador sénior no CIES-IUL onde tem vindo a participar em estudos e projetos nacionais e internacionais.

Sónia Galinha

Doutoramento em Psicologia. Especialista em Psicologia da Educação pela Ordem dos Psicólogos Portugueses. Professora na Escola Superior de Educação de Santarém.

Experiência na Gestão e Avaliação de Projetos desde 1989, na Formação e na Supervisão e Orientação Pedagógica de Formadores, conferida pela PROFORMA, IEFP e World Trade Center de Lisboa. Investigadora do Projeto SAPIE (Sistema de Alerta Precoce do Insucesso Escolar) e do Projeto GlobalSkills. Membro Colaborador da UIIPS e do Centro FCT CIEQV e Membro Efetivo do Centro FCT CIE-UMa, Universidade da Madeira. Diversas publicações e projetos nacionais e internacionais.

Susana Colaço

Doutoramento em Matemática e Especialista na Formação de Professores de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém desde 1996. Membro da UIIPS. Diversas publicações nacionais e internacionais na área da educação matemática e da formação de professores. Participou em projetos nacionais e internacionais, de investigação e cooperação, relacionados com a formação de professores na área da educação matemática, ensino e aprendizagem da estatística, desenvolvimento profissional, supervisão na formação inicial e contínua de docentes.

Maria João Cardona

Doutorada em Ciências da Educação. Professora coordenadora da ESE de Santarém, atual coordenadora do Mestrado de Administração Educacional. Membro do CIEC da Universidade do Minho e da UIIPS. Autora de publicações e coordenação de projetos (inter)nacionais no âmbito da educação/formação. Trabalhos de cooperação em Cabo Verde; Moçambique; S. Tomé e Príncipe; Guiné-Bissau; Macau e Brasil.

Prefácio

JOÃO FORMOSINHO & JOAQUIM MACHADO

O estudo da Escola a Tempo Inteiro em Portugal a partir do campo teórico da Administração Educacional

CARLOS PIRES

Tipo de professor e tipo de turma no âmbito do ensino básico em Portugal: a necessária contextualização relacional da eficácia pedagógica do professor

PAULO COELHO DIAS

Psicossociologia das instituições educativas. Perspetivas em análise

SÓNIA GALINHA

Formação especializada e administração e gestão escolar em Portugal

JOÃO FORMOSINHO & JOAQUIM MACHADO

Formação & investigação: um trabalho de parceria com um Instituto Federal de Brasília

MARIA JOÃO CARDONA & SUSANA COLAÇO

A formação de diretores de escolas em São Tomé e Príncipe: relato de uma experiência

MARIA JOÃO CARDONA