

1120

DM
ALHA/A1



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

A ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM
PROFISSIONAL – ESTUDO DE CASO

ANA RODRIGUES CORREIA CARVALHO ALMADA

Orientador de Dissertação:

JOSÉ MORGADO

Coordenador de Seminário de Dissertação:

JOSÉ ORNELAS


Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

2009



18327

 Instituto Superior de Psicologia Aplicada
 Centro de Documentação

Registo: 18327
 Data: 06/09/09

Tel.: 21 831 17 50 • [bibispa@ispa.pt](mailto:biblioteca@ispa.pt)

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de José Morgado, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Comunitária, conforme o despacho da DGES nº 6037 / 2007 publicado em Diário da Republica 2ª série de 23 de Março, 2007.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não seria possível sem a contribuição de um conjunto de pessoas que, directa ou indirectamente o enriqueceram através do seu olhar, sugestões, críticas, ou simplesmente através do suporte emocional que prestaram ao longo da sua realização. Ainda que nem todos caibam nesta página, aqui fica o meu obrigado.

Deixo em particular uma palavra de apreço a todos os professores e ao Coordenador da EB1 Padre Himalaia que, no final de um ano lectivo e com todo o trabalho e cansaço que o caracterizam, se dispuseram a participar oferecendo o seu ponto de vista sobre a sua escola.

Ao Professor Daniel, Coordenador da Escola, um especial obrigado pela abertura e grande disponibilidade que sempre demonstrou e ainda pela vontade e interesse neste estudo como ferramenta facilitadora da reflexão sobre o seu próprio papel.

Ao José Morgado, orientador desta tese, pelas sugestões, críticas e orientações e também pela forma como aceitou e respeitou os vários tempos pessoais na consecução do trabalho.

Ao José Ornelas, coordenador de seminário, cujas pistas e propostas de leitura foram de toda a pertinência numa fase inicial do trabalho.

A Shirley Hord, Vicky Dimmock (Southwest Educational Development Laboratory) e Louise Stoll (Institute of Education) que no início deste trabalho pacientemente responderam aos meus contactos e cujas sugestões de leitura foram essenciais a um bom enquadramento teórico do estudo.

Finalmente, a todos os Correias, Almadás, Grañas e amigos, suporte emocional fundamental, pela sua amizade e incentivo. Um enorme obrigado ao Pedro pela tolerância, carinho e força imensa que sempre me transmitiu.

RESUMO

Numa época de mudanças aceleradas que constantemente colocam novos desafios à escola e a uma educação de qualidade perspectivar a escola como comunidade de aprendizagem profissional parece ser um modelo promissor no campo educativo que tem em conta o contexto da escola e a diversidade de factores a actuarem sobre ela de forma interrelacionada e interdependente.

A literatura identificou cinco dimensões em torno das quais as escolas eficazes se parecem organizar e que as definem como comunidades de aprendizagem profissional, com benefícios para a aprendizagem dos alunos, para as práticas dos professores e para mudanças na cultura da escola. No entanto, o conhecimento sobre como estas comunidades são criadas e como são sustentadas no tempo ainda carece de maior aprofundamento.

O desenvolvimento de instrumentos que permitam aceder às condições internas de cada escola que facilitam ou inibem a mudança e, assim, implementar melhorias em torno dessas cinco dimensões, é uma mais-valia para aumentar a compreensão sobre esta temática.

O presente estudo, de natureza qualitativa, tem como opção metodológica o estudo de caso, e procura iniciar o processo de adaptação de um questionário como instrumento de diagnóstico e avaliação de escolas enquanto comunidades de aprendizagem profissional e, com a informação recolhida através dele, traçar um diagnóstico possível da escola à luz da literatura sobre as escolas que se organizam como comunidades de aprendizagem profissional.

Globalmente o instrumento revelou-se adequado e possibilitou a recolha de informação relevante para se traçar um diagnóstico da escola como comunidade de aprendizagem profissional.

Palavras-chave: *Mudança Educacional, Comunidades de Aprendizagem Profissional; Estudo de Caso;*

ABSTRACT

In a time of constant and fast changes that place new challenges to our schools and to educational quality, the approach to school as a professional learning community seems to be a promising strategy in the educational field that takes in consideration the school context and the diversity of factors that act upon it in an interrelated and interdependent way.

The literature identified five dimensions around which effective schools seem to be organized and that define the school as a professional learning community, showing a positive impact on student's learning, on teacher's practices and on school culture's changes. However, more knowledge is needed on how the communities are created and sustained over time.

The development of instruments that enable the access to the internal conditions that facilitate or inhibit change on each school, and therefore enabling improvements around those five dimensions, are considered a benefit to our comprehension in this area.

The present study is qualitative in nature and its methodological option is the case-study. The goal is to start de adaptation process of a questionnaire as an instrument of diagnosis or assessment of schools as professional learning communities in the portuguese scenario, and to draw a picture of a particular school with the information given from the questionnaire, based on the literature on professional learning communities.

Globally, the questionnaire seemed suitable enough and enabled the access to relevant information that allowed a diagnosis of the school as a Professional learning.

Key-words: *Educational Change, Professional Learning Communities; Case-Study*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
REVISÃO DE LITERATURA	17
EDUCAÇÃO, QUALIDADE E MELHORIA DA ESCOLA EM TEMPOS DE MUDANÇA	17
A Escola numa Sociedade em Transição	17
Qualidade na Educação	23
<i>Sobre os movimentos e estratégias em direcção à qualidade educativa</i>	
<i>Qualidade da educação e o sistema educativo português</i>	
<i>Sobre a Qualidade Hoje</i>	
O PROCESSO DE MUDANÇA NA ESCOLA	32
Significados e Respostas à Mudança	33
Como as Escolas se Desenvolvem	36
Das Forças Promotoras de Mudança ao Impacto das Mudanças	38
O CONTEXTO DA ESCOLA E O PROCESSO DE MUDANÇA	42
Factores Contextuais Externos e Internos	43
<i>Factores Contextuais Externos</i>	44
<i>Factores Contextuais Internos</i>	45
Liderança Escolar e Contexto	49
COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL.....	55

	7
Comunidades de Aprendizagem	55
<i>O Conceito</i>	56
<i>O Modelo e as Cinco Disciplinas</i>	57
Comunidades de Aprendizagem Profissional.....	61
<i>O Que São e Quais as Suas Características?</i>	61
<i>Como se formam e evoluem?</i>	63
<i>Que benefícios?</i>	67
METODOLOGIA	70
ÂMBITO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	71
OS ESTUDOS DE NATUREZA QUALITATIVA.....	73
Orientação Teórica e Base Conceptual – O Estudo Qualitativo.....	73
A Opção Pelo Estudo de Caso.....	76
<i>Definição, características, aplicações</i>	76
<i>Tipos de estudo de caso</i>	79
<i>Limitações</i>	80
<i>Critérios de qualidade</i>	82
<i>Componentes fundamentais</i>	83
Recolha e Tratamento dos Dados.....	85
<i>A Selecção do Caso</i>	85
<i>Caracterização dos Professores</i>	86
<i>Tipo de Dados</i>	90
<i>Instrumentos e Procedimentos</i>	90
<i>Tratamento e Análise dos Dados</i>	102

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	108
O CONTEXTO DA ESCOLA.....	108
Caracterização do Contexto da Escola.....	108
Caracterização do Agrupamento de Escolas da Damaia.....	110
<i>Diagnóstico do Agrupamento.....</i>	<i>110</i>
Caracterização da EB 1 Padre Himalaia.....	113
PERCEPÇÕES DO COORDENADOR.....	114
Percepções Globais.....	115
Percepções Sobre a Aprendizagem Profissional na Escola – 5 Dimensões.	116
Sobre a Aplicação do Conceito de CAP à Escola.....	120
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES.....	121
Percepções Sobre a Aprendizagem Profissional na Escola - 5 Dimensões .	121
<i>Questões Fechadas.....</i>	<i>121</i>
<i>Questões Abertas.....</i>	<i>129</i>
Sobre a Aplicação do Conceito de CAP à Escola.....	131
DISCUSSÃO.....	134
1. Que factores contextuais têm impacto na escola seleccionada?.....	134
2. Quais as percepções dos profissionais desta escola sobre a sua comunidade educativa?.....	138
3. Que semelhanças e diferenças se verificam entre as percepções dos profissionais?.....	138
4. Como é que esta escola se percepçiona enquanto Comunidade de Aprendizagem Profissional e em que etapa de desenvolvimento?.....	153
5. Qual a adequabilidade deste questionário no contexto da escola portuguesa?...	157

CONCLUSÕES.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167
ANEXOS.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências emergentes sobre a escola	22
Quadro 2 - Condições internas das escolas promotoras de mudança	26
Quadro 3 - Diferenças entre inovações externas e baseadas na escola.....	27
Quadro 4 - Tarefas dos líderes em processos de mudança.....	52
Quadro 5 - Caracterização dos professores quanto às variáveis sexo e idade	87
Quadro 6 - Caracterização das habilitações dos professores	87
Quadro 7 - Caracterização dos professores quanto à sua formação contínua	88
Quadro 8 - Estrutura do Guião de Entrevista ao Coordenador	95
Quadro 9 - Estrutura do questionário aos Professores	102
Quadro 10 - Percepções dos professores sobre 3 dimensões de Comunidade de Aprendizagem Profissional (parte 2 do questionário)	104
Quadro 11 - Percepções dos professores sobre a utilidade do conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional (parte 3 do questionário)	105
Quadro 12 - Percepções dos professores sobre as características que facilitam ou dificultam a transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem Profissional	105
Quadro 13 - Procedimentos metodológicos.....	106
Quadro 14 - Diagnóstico do Agrupamento de Escolas da Damaia	111
Quadro 15 - Questões gerais da entrevista	115
Quadro 16 - Sobre a Liderança (Coordenador)	116
Quadro 17 - Sobre os Valores e Visão da Escola (Coordenador)	117
Quadro 18 - Sobre a Aprendizagem Colectiva dos Professores (Coordenador)	118
Quadro 19 - Sobre as Práticas Pessoais (Coordenador)	118
Quadro 20 - Sobre as Condições de Trabalho (relacionais e estruturais) Coordenador)	119
Quadro 21 - Percepções do Coordenador acerca da escola como CAP e factores inibidores/promotores de mudança	120
Quadro 22 - Liderança Partilhada e Compreensiva (Professores)	121
Quadro 23 - Visão e Valores Partilhados (Professores)	123
Quadro 24 - Aprendizagem Colectiva da Equipa e sua Aplicação (Professores)	124
Quadro 25 - Prática Pessoal Partilhada (Professores)	125
Quadro 26 - Condições de Apoio – Relacionais (Professores)	126
Quadro 27 - Condições de Apoio – Estruturais (Professores)	127
Quadro 28 - Percepções dos professores sobre 3 dimensões de Comunidade de Aprendizagem Profissional (questões abertas do questionário, Parte 2)	129

Quadro 29 - Avaliação geral da escola como CAP (Professores)	131
Quadro 30 - Utilidade do conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional (Professores)	131
Quadro 31 - Características facilitadoras ou barreiras ao desenvolvimento da escola como CAP (Professores)	132
Quadro 32 – Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à Liderança.....	140
Quadro 33 - Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à Visão e Valores Partilhados	143
Quadro 34 - Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à Aprendizagem Colectiva	146
Quadro 35 - Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à Prática Pessoal Partilhada	148
Quadro 36 - Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face às Condições de Suporte	150
Quadro 37 - Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face ao Desenvolvimento da Escola como CAP	153

INTRODUÇÃO

“Uma visão panorâmica acerca do universo de alternativas e o reconhecimento de que para cada problema há sempre uma miríade de soluções potenciais é um conceito relevante. Este conceito implica uma abertura por parte daqueles/as que criam novos contextos na implementação de um clima social que seja gerador de novas soluções, mesmo que desafiem as nossas premissas...aquelas que raramente questionamos”.

LEVINE (1997)

Enfrentamos actualmente inúmeras mudanças a diferentes níveis interdependentes (social, científico, tecnológico e ideológico, entre outros), que em parte se devem ao processo da globalização. Este é um processo complexo que afecta todos os indivíduos, colocando-lhes desafios e oportunidades por vezes confusos ou em conflito. Nesse processo podemos lidar com as novas possibilidades de dois modos: individualmente ou colectivamente.

Tendemos habitualmente para solucionar os nossos problemas e para nos adaptarmos de acordo com as nossas experiências e aprendizagens anteriores e até com soluções já experimentadas, ou seja, de acordo com a nossa história. De certo modo fará sentido, na medida em que representa uma economia de esforço e se evitam erros passados.

No entanto, hoje em dia isto parece não bastar. Perante mudanças rápidas, as diferentes soluções que experimentamos parecem não produzir a adaptação desejada, o que gera sentimentos de frustração nos indivíduos, nos grupos e nas organizações.

A escola, ao nível local, está inevitavelmente sujeita a estas pressões e também procura dar respostas adequadas e de qualidade que as mantenham a funcionar de acordo com os seus objectivos e bem-estar. Mas também aqui se verificam sentimentos de frustração e de impotência perante forças que são percebidas como demasiado poderosas para que se

consiga actuar sobre elas.

Neste contexto fará sentido perspectivar novas formas de conceber a mudança que permitam aos indivíduos e às organizações adaptarem-se adequadamente. Para tal, é importante pensar na forma como aprendemos e como lidamos com as mudanças para que possamos pensar o que pode ser melhorado.

Lidar com a mudança pode, por vezes, ser um processo gerador de inseguranças face ao futuro que nos faz recuar para os padrões antigos e até rígidos, repetindo respostas já conhecidas, o que nos impossibilita de atingir novas possibilidades e novas seguranças.

A forma como os indivíduos encaram a mudança parece, pois, determinante para as escolhas que fazem, para o olhar que têm sobre si próprios no mundo e para o modo como enfrentam o futuro. Isto é verdadeiro para os indivíduos e para qualquer comunidade ou organização, como a escola.

E qual é o olhar da escola sobre si? Como é que as pessoas se posicionam face à sua aprendizagem? Podem os elementos da escola aprender em conjunto? Como é que a aprendizagem do indivíduo pode interagir com a aprendizagem da organização? Que visão temos para a escola? Como poderemos alinhar as diferentes visões da escola em resposta às exigências do dia-a-dia? Poderá a escola aprender? Como?

Estas e outras questões foram o ponto de partida deste trabalho, fruto de várias leituras e aprendizagens no contexto do Mestrado que esta tese encerra.

A ideia de que as escolas, tal como as pessoas, podem aprender e evoluir como organismos vivos capazes de criar conhecimento colectivo e utilizá-lo para se desenvolverem continuamente é apelativa. Nesta ordem de ideias a aprendizagem da escola como organização resulta dos indivíduos e da sua interacção, que criam um todo com capacidades e características próprias. Neste sentido, a aprendizagem individual parece crucial para a aprendizagem da organização – o conhecimento numa instituição também é feito dos conhecimentos que cada pessoa, individualmente, transporta.

Ora aprender ou criar inovações profundas envolve a consciencialização dos modelos mentais com que cada um opera e requer um pensamento divergente que possibilite a

criatividade, a flexibilidade e a vontade de experimentar novas ideias. No contexto actual em que a escola se insere parece ainda mais pertinente recorrer a um pensamento divergente e global que integre as diversas variáveis com que ela opera diariamente.

Neste âmbito, faz-nos sentido a defesa de uma concepção comunitária da escola e de estratégias organizacionais que promovam um modelo alternativo de escola, tal como a concepção da escola como comunidade de aprendizagem introduz.

A visão da escola como organização que aprende é uma visão integral e sistémica da educação que se centra na aprendizagem dos alunos e também dos professores, que destaca a importância do contexto e da linguagem para o desenvolvimento da escola e o papel das ferramentas psicológicas enquanto mediadores da interacção e da aprendizagem.

Não procura ser uma receita para a melhoria da escola, mas talvez uma estratégia ao seu serviço, na medida em que procura dinamizar as diferentes dimensões da escola e dos seus membros e estimular o desenvolvimento de ferramentas que auxiliem um processo de transformação, crescimento e aprendizagem conjunta e contínua, tendo como objectivo último a aprendizagem e sucesso dos seus alunos.

A investigação recente parece confirmar o impacto positivo das escolas que se organizam como comunidades de aprendizagem profissional nas práticas pedagógicas dos professores, na aprendizagem dos alunos e na cultura da escola no seu conjunto.

Apesar de tudo, a forma como estas escolas se transformam e desenvolvem numa comunidade de aprendizagem profissional amadurecida ainda não é claro, pelo que identificar estas escolas e criar instrumentos que as afirmem como tal constitui uma mais-valia para a compreensão deste processo. Mais ainda, instrumentos deste tipo poderão ser um importante auxiliar no diagnóstico das condições internas que cada escola tem (que favorecem o inibem o seu processo de mudança), e que permite definir a direcção e os objectivos da mudança, bem como a sua avaliação.

Neste contexto, e não tendo sido encontrados instrumentos nesta linha adaptados à realidade das escolas portuguesas, pareceu-nos pertinente iniciar o processo de adaptação de um instrumento que pudesse ser uma ferramenta de trabalho útil a todos os que se

interessam pela operacionalização dos processos de melhoria nas escolas e que, de futuro, possa de algum modo aumentar o conhecimento que se tem nesta área.

Para tal, identificámos na literatura as dimensões e características que definem uma escola que se organiza como comunidade de aprendizagem, tivemos por base instrumentos elaborados para a realidade inglesa e norte-americana, e elaborámos um questionário para professores e uma entrevista para coordenadores de escola, que aplicámos numa escola do 1º ciclo, com o objectivo de aceder às percepções destes sobre a sua escola à luz das dimensões teóricas que serviram de referência.

Foi também tido em consideração o contexto em que a escola se insere e a sua influência da dinâmica da escola, pelo que levámos a cabo uma pesquisa documental que ajudasse a construir uma imagem integrada de todas as variáveis.

O presente estudo tem, pois, uma natureza qualitativa e tem como opção metodológica o estudo de caso, que nos pareceu ser a mais adequada aos objectivos propostos – iniciar o processo de adaptação do questionário como instrumento de diagnóstico e avaliação de escolas enquanto comunidades de aprendizagem profissional e, com a informação recolhida através dele, traçar um diagnóstico possível da escola à luz da literatura sobre as escolas que se organizam como comunidades de aprendizagem profissional.

A primeira parte do trabalho apresenta uma revisão da literatura sobre este tema, abordando primeiro as direcções actuais rumo à qualidade da escola e sobre os processos de mudança que podem conduzir a essa qualidade. De seguida são considerados os aspectos específicos da escola e do seu contexto que podem configurar a mudança ou inibi-la e, finalmente, é revista a literatura que incide sobre as comunidades de aprendizagem, suas características, evolução e impacto educativo.

É de realçar que embora o texto esteja assim dividido e os diferentes elementos analisados separadamente, na realidade as diversas variáveis e factores estão interligados e devem ser vistos como um todo dinâmico, pelo que é natural que de algum modo se possam repetir ao longo do texto.

Analisada a literatura apresentamos a Metodologia seguida neste estudo e justificamos a

opção metodológica pelo estudo de caso. Por último, descrevem-se e analisam-se os dados que depois serão discutidos em capítulo separado.

REVISÃO DE LITERATURA

EDUCAÇÃO, QUALIDADE E MELHORIA DA ESCOLA EM TEMPOS DE MUDANÇA

“Education is a human right. Education is the primary agent of transformation towards sustainable development, increasing people’s capacities to transform their visions for society into reality. Education for sustainable development teaches individuals how to make decisions that consider the long-term future of the economy, ecology and equity of all communities”. (UNESCO)

A Escola numa Sociedade em Transição

Ao longo das últimas décadas assistimos a impressionantes e rápidas transformações económicas, tecnológicas e científicas que vieram alterar significativamente os padrões de trabalho e de relação sociais existentes. Vivemos uma época baseada no conhecimento, marcada por mudanças aceleradas, algo imprevisíveis e geradoras de sentimentos ambivalentes, mudanças essas que colocam constantemente novos desafios e exigem uma adaptação permanente de todos.

Estas transformações são inevitavelmente sentidas na escola, que espelha bem a ambiguidade entre um fazer e um pensar ainda dominado por valores e normas anteriores, e a vontade de introduzir mudanças que melhor se adequem e dêem resposta aos desafios e necessidades actuais.

Fernandes (2000) resume bem as exigências que se colocam hoje em dia na educação:

“Na era da globalização em que vivemos, exerce-se sobre a escola uma pressão constante para a mudança, convivendo estruturas, práticas e

representações do anterior paradigma e da racionalidade instrumental que lhe é inerente com inovações que tentam implementar no terreno as mudanças necessárias. A convivência entre práticas e estruturas que persistem, apesar de desajustadas, e as inovações que, em várias áreas, procuram responder às novas necessidades tem originado tensões, resistências e dilemas que em certa medida perturbam e obscurecem o sentido da mudança, dificultando a gestão deste processo” (p. 23).

Um olhar rápido sobre as mudanças económicas e sociais nas últimas décadas e os conhecimentos adquiridos desde então podem ajudar-nos a ter uma compreensão mais clara sobre os caminhos a percorrer actualmente.

Marchesi & Martín (2003) referem-se às décadas de 60 e 70 como uma “etapa de progresso e optimismo” (p13). Foi uma etapa marcada por um acelerado crescimento económico e de aumento do investimento na educação. Os objectivos centravam-se essencialmente em estender a educação para todos os alunos e conseguir a sua plena escolarização, atendendo a que se tratava dum período com um notável incremento demográfico. Nesse sentido foi implementada a escolaridade básica, “com currículo comum até aos 15-16 anos e o ensino abrangente foi considerado como uma das mais poderosas ferramentas educativas para avançar no sentido da igualdade de oportunidades para todos os alunos” (idem).

No início dos anos 80 deu-se o início da crise económica com um impacto significativo no contexto social e nas expectativas criadas sobre a educação – assim, entre outros aspectos, o futuro é perspectivado com incerteza, os níveis de renda diminuem, a esperança de vida aumenta, verificam-se mudanças na estrutura familiar, a migração entre países acentua-se.

Quanto à educação, e em virtude das novas condições económicas, os objectivos da década anterior são relegados para segundo plano definindo-se como prioritárias uma melhor utilização dos recursos públicos (agora mais limitados) e a procura de uma melhor qualidade do ensino: “Mudanças orientadas em três direcções: incorporação de uma formação tecnológica básica no núcleo comum da educação obrigatória, maior conexão do mundo do trabalho com a formação profissional dos jovens e elaboração de sistemas nacionais de certificação de formação profissional alcançada” (Marchesi & Martín, 2003, p. 14-15).

Os mesmos autores fazem referência a uma revalorização do papel dos sistemas educacionais no final da década de 80, o que se traduziu de novo no investimento numa formação mais completa e numa maior atenção à influência da escola nos resultados dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento e o progresso.

Mais tarde, a década de 90 caracteriza-se por mudanças aceleradas que Marchesi & Martín (2003) sumarizam nas seguintes tendências:

- internacionalização da economia;
- a globalização da comunicação e da informação;
- o desenvolvimento científico e tecnológico que se estende a todos os campos do saber;
- o desaparecimento das barreiras entre as nações e o atractivo dos países desenvolvidos;
- as mudanças demográficas e familiares (envelhecimento da população, envelhecimento dos trabalhadores empregados, aumento de famílias monoparentais, crescente incorporação da mulher no mundo do trabalho);
- diversificação do emprego (emprego instável, dificuldade em encontrar emprego, aumento trabalho independente, mudanças constantes no trabalho);
- a manutenção do desemprego;
- pluralismo ideológico e moral da sociedade (falta de consenso em torno dos valores a serem transmitidos, fragmentação dos valores) (p.15).

Este conjunto de transformações a vários níveis (económico, cultural, ideológico) acaba por ser um reflexo das grandes mudanças a que se assiste e caracteriza uma nova "condição social: a pós-modernidade (...). Diante dos valores do progresso, da razão, da ciência e da ordem que definem a modernidade, emergem outros valores, próprios da situação pós-moderna: incerteza, insegurança, flexibilidade, relativismo, ambiguidade" (Marchesi & Martín, 2003, p. 16).

Ainda assim, tal como Fernandes refere (2000, p. 29):

"Apesar do enorme progresso alcançado, não se resolveram, antes se

acentuaram os problemas de escassez, injustiça social e desigualdade que afligem a humanidade, além de se terem criado novas situações que envolvem riscos consideráveis para os cidadãos...Tão pouco as reformas das instituições sociais, realizadas com base nos ensinamentos da gestão científica, produziram os resultados esperados.....Perdeu assim validade a crença iluminista no poder da razão e da ciência para dominar a natureza e melhorar a condição humana, resultando desse vazio a necessidade de uma reflexão sobre os direitos humanos e sobre os valores sociais, como a igualdade, a solidariedade, a justiça e a democracia social..."

Na continuação do seu raciocínio sobre o fim da modernidade e a necessidade de alternativas, a autora diz-nos ainda que ela significou

"a passagem a um estado de incerteza que nega a possibilidade do conhecimento universal e não aceita as clássicas distinções entre objectivo e subjectivo, entre real e ideal, factos e teorias (Habermas, 1984), criando a necessidade de redefinir quadros epistemológicos e metodológicos tidos até então como imutáveis (...). Por isso, a transição significou também desencanto, desmotivação e mal-estar. Com efeito, perdida a fé no progresso científico contínuo que levaria à emancipação da humanidade, o optimismo cedeu lugar a sentimentos de alienação e perda, configurando um estado de desencanto que se tem revelado incapaz de gerar emoções e motivações que levem os actores sociais a desejar a mudança e a empenhar-se nela (p. 31).

Perante este cenário, Habermas (1984) "defende a necessidade de se valorizar a capacidade reflexiva do sujeito e o contexto em que o conhecimento é construído, contrapondo estas dimensões aos efeitos desestruturantes que apresenta a transição para a nova era" (cit por Fernandes, 2000, p.31).

Ora, a escola, na sua interacção com as transformações económicas e sociais, não se limita apenas a reagir e adaptar-se às mudanças que ocorrem, tendo um papel a desempenhar no desenvolvimento e enriquecimento pessoal, científico e cultural de quem a rodeia: "A educação deve contribuir também para a igualdade de oportunidades de todos os alunos, procurando compensar as desigualdades de origem social. No desenvolvimento desses objectivos a educação influi na orientação das mudanças sociais e económicas. O que é objecto de pesquisa e de debate é o alcance dessa influência, o seu peso relativo e as condições que permitem às instituições educacionais ampliar a sua incidência (Marchesi & Martín, 2003, p. 13).

De acordo com Fernandes (2000), a escola sofre actualmente pressões para orientar a sua mudança num de dois sentidos, de acordo com elementos externos dominantes - "ora

no sentido do desenvolvimento social, procurando construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva, ora no sentido do desenvolvimento económico e do aumento da competitividade, recorrendo, frequentemente, ao controlo dos resultados, a pretexto de se elevar o nível geral de qualificação dos trabalhadores (p.29)

Sobre as consequências destes factores e pressões para a educação e para o trabalho dos professores, Hargreaves (1994) enumera algumas:

1. "A flexibilidade da economia deve orientar a preparação dos alunos levando em conta as mudanças no mundo do trabalho, mas também deve desenvolver uma capacidade crítica em relação a eles.
2. A globalização aponta para uma visão mais internacional dos conhecimentos, mas ao mesmo tempo provoca uma insegurança nas nações em relação à sua identidade própria que pode levar a reforçar os conteúdos curriculares tradicionais.
3. A incerteza moral e científica reduz a confiança no significado do que se ensina. O professor deve procurar um novo tipo de certezas nos contextos sociais mais gerais.
4. A fluidez das organizações pode servir para que as escolas encontrem respostas mais autónomas e ágeis, mas também pode ser uma estratégia para responsabilizar e culpabilizar os professores pelas disfunções educativas.
5. O desenvolvimento profissional dos professores pode levar ao seu compromisso com a mudança, mas também pode servir como pretexto para a auto comiserção e a indulgência diante das dificuldades existentes.
6. A influência do mundo das imagens pode levar a que as relações sejam superficiais e mutáveis, evitando a profundidade e a vitalidade que caracterizam a cooperação mais construtiva.
7. A compreensão do tempo e do espaço pode levar a uma melhor capacidade de resposta da escola, mas também pode provocar uma excessiva pressão do trabalho e uma maior desorientação" (cit. por Marchesi e Martín, 2003, p.17)

A escola, assim confrontada com a ruptura de um paradigma e perante um novo de contornos ainda pouco estruturados, encontra-se numa situação ambivalente e algo contraditória, que importa reflectir. A este propósito, Roldão (2000, p. 76) apresenta uma tentativa de identificação das tendências emergentes sistematizadas em eixos de mudança:

Quadro 1: Tendências emergentes sobre a escola

DO PARADIGMA VIGENTE AO PARADIGMA EMERGENTE
Da escola delegação industrial...	... à escola comunidade com pensamento próprio.
Da escola que executa...	... à escola que concebe, projecta, age e reflecte.
Da escola sem visão de futuro...	... à escola com ambição estratégica.
Da escola que lamenta o insucesso...	... à escola que age sobre os seus processos de actuação e funcionamento – analisa, desconstrói e refaz as suas opções e a sua acção curricular.
Da escola que cumpre regras...	... à escola que decide, cria regras e presta contas.
Da escola que não é avaliada...	... à escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento.
Da escola que emprega professores...	... à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais.
Da escola que precisa de formação...	... à escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento.
Da escola anónima...	... à escola com rosto.

Parecem surgir assim novas perspectivas sobre o papel e trabalho do professor, sobre o currículo e sobre a organização e gestão da escola, a sua cultura e diversidade, que obrigam a mudanças sistémicas e em contexto.

Na continuidade do que se propunha na década de 90, Fernandes (2000) refere as áreas prioritárias para a mudança no currículo e na escola:

- “a educação para todos e a sua continuidade ao longo da vida
 - a melhoria da qualidade educativa (do ensino, das aprendizagens e das próprias instituições) e conseqüente reforço da avaliação, como meio de promover o desenvolvimento económico e contínua modernização
 - o reforço da autonomia da escola
 - a valorização dos contextos (locais e regionais) e das identidades e relações aí forjadas e que são familiares aos sujeitos
 - a redefinição de competências que o aluno deve adquirir/desenvolver
 - a diferenciação pedagógica, em vez do currículo “pronto-a-vestir de tamanho único”
- (p.33).

O desafio que se coloca às escolas, aos seus professores e líderes é, segundo Fullan & Hargreaves (2000, p. xi) “o de desenvolver, nas escolas, o que chamamos de profissionalismo interactivo, o que significa que:

- os professores como grupo devem possuir maior poder de escolha na tomada de decisões em relação às crianças, pois conhecem melhor o que as beneficia;
- os professores tomam essas decisões com os colegas, em culturas cooperativas de ajuda e de apoio;
- as decisões conjuntas de professores vão além do partilhar de recursos, ideias e outras questões práticas imediatas à reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que os professores ensinam e como ensinam;
- os professores estão comprometidos com normas de aperfeiçoamento contínuo na sua escola;
- os professores estão mais fundamentalmente comprometidos à medida que abrem as portas das suas salas de aula e se envolvem em diálogo, acção e avaliação do seu trabalho com outros adultos, dentro das escolas e fora delas”.

Concluindo, “é necessário investir na escola e na educação percebendo que, embora não se trate de “ilhas” imunes às características e contradições da sociedade, têm o seu papel específico e decisivo de bem social; constituem investimento e recurso para uma sociedade mais competitiva, mais culta, mais livre, com mais cidadania” (Benavente, 2001, p.103).

Qualidade da Educação

“Quality education is holistic and a prerequisite for education for sustainable development (ESD). It upholds and conveys the ideals of a sustainable world. It takes into consideration the social, economic and environmental context. Quality education is locally relevant and culturally appropriate. It is informed by the past and relevant to the present, and prepares individuals for the future. Education teaches people to be better individuals, family members, community members and citizens.” (UNESCO)

As mudanças rápidas das últimas décadas levantam, como vimos anteriormente, novas questões, dúvidas e desafios à educação, pelo que a ênfase na qualidade se torna ainda mais pertinente. A própria UNESCO (2000) estabeleceu a qualidade na educação como um dos seis objectivos da Educação Para Todos na era da globalização (no Fórum Mundial da Educação, Dakar, 2000).

No entanto, o que se entende por qualidade não é fácil de definir e, no que diz respeito à educação, é um conceito que pode englobar diferentes motivações, estratégias e finalidades (Marchesi e Martín, 2003).

Sobre os movimentos e estratégias em direcção à qualidade educativa

Atingir a qualidade educativa tem sido uma das grandes metas das últimas décadas que levou a diferentes reformas em vários países e a diversos movimentos no sentido da melhoria da escola. Foram realizados numerosos estudos no sentido de perceber como é que a escola afecta o desenvolvimento dos alunos e os padrões de qualidade que nela podem ser observados, estudos esses que podem ser organizados de acordo com três grandes linhas (Teddlie & Reynolds, 2000, cit por Morgado, 2003): investigação centrada nos efeitos da escola; investigação sobre a eficácia e qualidade da escola e investigação sobre os aperfeiçoamentos da escola.

Estas investigações têm passado por sucessivas fases ou “vagas” (Bolívar, 2003) que de algum modo acompanham e são reflexo das transformações políticas, económicas e sociais das últimas três décadas. De uma forma genérica são apontadas três grandes vagas:

- 1ª vaga: entre o meio da década de 60 e meados de 70, marcada pelo movimento das “Escolas Eficazes” (“School Effectiveness”) em que se procurava identificar as condições e as variáveis que se relacionavam com os melhores resultados académicos, centradas nos alunos.
- 2ª vaga: caracteriza-se numa perspectiva mais ampla de melhoria da educação; aparece o movimento da “Melhoria da Escola (“School Improvement”), procurando as condições internas das escolas promotoras do desenvolvimento da organização, e destacando a necessidade de trabalho conjunto. São acentuados aspectos como descentralização, flexibilidade e autonomia das escolas e o papel dos professores.
- 3ª vaga: entre o final da década de 80 até ao presente. Nas duas primeiras vagas, fruto de pressupostos ideológicos e epistemológicos distintos, aqueles

dois movimentos permaneceram afastados um do outro. Actualmente, face à excessiva ênfase das “escolas eficazes” na melhoria dos resultados cognitivos dos alunos e da “melhoria da escola” nos processos de trabalho conjunto dos professores, procura-se uma síntese compreensiva dos dois movimentos (Bolívar, 2003), que integre quer a dimensão organizacional quer a curricular.

Vejam os então as variáveis que compõem a síntese destes movimentos. Sobre o movimento da eficácia das escolas, a revisão de literatura realizada por Sammons et al. (1995) identificou os factores-chave na promoção da eficácia e da qualidade da escola, como refere Fernandes (2000, p. 66):

- capacidade de liderança;
- visão e objectivos comuns;
- ambiente de aprendizagem envolvente;
- centralidade do ensino e aprendizagem;
- expectativas elevadas;
- reforço positivo;
- avaliação continuada dos processos dos alunos;
- direitos dos alunos definidos e respectivas responsabilidades;
- ensino intencional;
- escola percebida como uma organização aprendente;
- envolvimento dos pais como parceiros

Por outro lado, foram também identificados factores que predizem a ineficácia das escolas como referem Stoll e Fink (1996, cit. por Fernandes, 2000):

- falta de visão (não são considerados o contexto, a cultura da escola e o processo de mudança ou existe uma mentalidade conservadora).
- liderança não focada (com reflexo em rotinas repetidas, por exemplo)
- relações disfuncionais entre os professores
- práticas de sala de aula ineficazes

Os estudos do movimento da melhoria das escolas têm vindo, por seu lado, a revelar as condições internas essenciais que promovem uma mudança qualitativa nas escolas, tal como Stoll e Fink (1996) mencionam:

Quadro 2: Condições internas das escolas promotoras de mudança

<i>Visão</i>	Construída dinamicamente através do questionamento e articulação dos valores e crenças de cada um; ajuda a definir a direcção a seguir; promove receptividade à mudança
<i>Planeamento conjunto</i>	Difícil de fazer e de manter, mas associado ao desenvolvimento de culturas colaborativas na escola
<i>Liderança</i>	Líder que constrói oportunidades de liderança para os outros, dando-lhes maior poder e capacidade de decisão
<i>Envolvimento e maior poder dos professores</i>	A mudança é mais provável quando os professores estão envolvidos e são consultados nos processos de decisão
<i>Parcerias</i>	As parcerias ajudam a clarificar os seus objectivos, a dar coerência ao seu desenvolvimento e a criar um ambiente mais estimulante para os alunos
<i>Monitorar e avaliar</i>	Uma boa monitorização e avaliação dos processos de desenvolvimento e dos resultados finais são associados à melhoria.
<i>Identificação e resolução de problemas</i>	Capacidade de lidar com os problemas de forma activa, pronta e com alguma profundidade com clara identificação dos problemas
<i>Desenvolvimento dos professores, apoio e recursos disponibilizados</i>	Estão presentes estratégias de desenvolvimento de professores (supervisão, formação em situação de trabalho); investigação reflexiva sobre as práticas, desenvolvimento de competências para compreensão e investimento no processo; de mudança; uma cultura de colaboração que favoreça o planeamento, análise e interpretação de resultados de avaliação; objectivos mobilizadores; recursos materiais e humanos que facilitem o trabalho
<i>Adaptação das estruturas de gestão</i>	Por exemplo alterações na gestão do tempo, novas orientações, papéis e responsabilidades; ligação dos aspectos anteriores e novos da cultura
<i>Criatividade</i>	Criatividade para criar estruturas de coordenação flexíveis, que adaptem os normativos para irem ao encontro da sua visão.

Fonte: Fernandes (2000, p. 68)

As sínteses de cada movimento apresentadas sugerem que para a qualidade educativa é necessário englobar todos os contextos em que esta se insere (sala de aula, escola, comunidade) e que, em conjunto, contribuem para aumentar o conhecimento sobre os processos que levam à qualidade

Ao longo destas fases e movimentos foram sendo aplicadas nas escolas reformas educativas em diversos países. Hoje, e no quadro das necessidades actuais do sistema educativo, Benavente (2001) afirma já não ser tempo de mudanças introduzidas através de grandes reformas de iniciativa do Estado, uma vez que "(...) *não basta legislar para mudar a escola; o Estado tem que reequacionar o seu papel, garantindo condições materiais e organizativas para uma efectiva igualdade de oportunidades; deve estimular a autonomia das escolas e a divulgação de boas práticas, assegurando o suporte e apoio a iniciativas descentralizadas e diversas; tem que assumir um papel regulador de modo que a*

diversidade de projectos de escolas e a sua autonomia não se traduzam em novas desigualdades e assimetrias” p.

Nesta linha, Bolívar (2003) resume as diferenças na forma de abordar as mudanças na escola:

Quadro 3: Diferenças entre inovações externas e baseadas na escola

Aspectos	Inovação técnico-burocrática prescrita externamente	Inovação curricular baseada na escola
Concepção de melhoria	Melhoria dependente de produtos externos, desenhados por peritos, necessários para um bom ensino, generalizável a todos os contextos.	A melhoria é inseparável do contexto de ensino, o conhecimento é gerado na prática, num processo contínuo de revisão/análise.
Lógica da mudança	Lógica de mudança “instituída”: separação institucional, no espaço e no tempo, entre os que a concebem e decidem, e os que são obrigados a aplicá-la.	Lógica de mudança “constituente”: coincidência ou, pelo menos, uma relação próxima e directa entre os que concebem, decidem e realizam.
Início e motor da inovação	A inovação é um processo iniciado e prescrito externamente, gerido e apoiado pela Administração educativa.	A inovação é um processo a constituir mediante melhoria contínua e desenvolvimento profissional, mais do que um procedimento de implementação dos desenhos (ou concepções) oficiais prescritos.
Papel do Professor	Executar e implementar currículos impostos externamente, com práticas docentes uniformizadas, sem a obrigação de se implicar intelectualmente neles.	Em vez de aplicar currículos criados ou impostos por outros, configurá-los como resposta às percepções/necessidades do seu contexto.

Fonte: Bolívar (2003, p. 24).

Destaca-se assim a mudança nas práticas pedagógicas como ponto central da transformação pedagógica, o que vai de encontro à inadequação das reformas e da imposição da mudança:

“ (...) não é possível transformar a escola e os seus resultados sem que a organização pedagógica se altere, sem que a escola se torne uma “organização que aprende”, sem a constituição de equipas e de projectos educativos, sem interrogar os tempos escolares, sem inovar no domínio da gestão curricular e das pedagogias (...); reconhece-se na actualidade que a mudança das escolas, num mundo complexo e imprevisível, precisa de todos, nomeadamente dos professores e das dinâmicas inovadoras que se constroem no âmbito local” (Benavente, 2001, p.108).

Mais ainda, como nos dizem Fullan e Hargreaves (2000), a maior parte das reformas acabam por não ter sucesso, pois por mais sofisticadas que sejam deixam uma pesada carga de responsabilidade em cima dos professores. Ora se estes não adoptarem essas propostas na sua sala de aula e nas suas práticas profissionais não há reforma que se concretize: “os professores não aderem facilmente às reformas propostas centralmente pelos governos, nem se empenham na mudança se eles próprios não participarem na definição do que deve ser mudado, compreenderem o sentido da mudança e perceberem os seus benefícios (Fernandes, 2000, p.33)

De modo a ter-se uma visão mais clara da aplicação do presente trabalho, justifica-se a apresentação sucinta da evolução dos movimentos e orientações no sistema educativo português até à actualidade, como se verá no próximo tópico.

Qualidade da educação e o sistema educativo português

De acordo com Benavente, as questões que se prendem com a educação têm sido consideradas como estratégicas e decisivas para o desenvolvimento e modernização do país, salientando que, no entanto, “existe, neste domínio, um défice crónico, devido a opções políticas do “Estado Novo” que durante cerca de 50 anos (1926 a 1974) manteve Portugal fora dos processos que marcaram a Europa e que se traduz ainda hoje. Tanto nos baixos níveis de educação e de qualificação como nos modestos indicadores de qualidade educativa, quando comparados com os países industrializados” (2001, p.100).

Assim, 50 anos de um muito baixo investimento na educação, deixam Portugal com um desempenho claramente abaixo de outros países europeus, comparando quer com países a norte da Europa quer a sul (Benavente, 2001).

A autora continua apontando a evolução a partir de 1974: “Desde a revolução de 1974, as políticas educativas aumentando, embora progressivamente, o investimento em educação, foram sendo desiguais e assimétricas, partilhando as dinâmicas e as dificuldades de uma democracia recente, procurando dar respostas a problemas de oferta, de acesso e de sucesso educativo sem projectos coerentes e continuados” (p. 101).

Benavente refere que apenas em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, documento que indica a sua estrutura, objectivos e finalidades de acordo com a Constituição da República, e que só a partir desse momento foi instituída a escolaridade básica obrigatória de 9 anos. O que significa que na década de 90 muitas crianças saíram do sistema educativo sem a escolaridade de 9 anos.

A reforma de 1986, apoiada numa lógica determinista da mudança e entendendo a sua concepção e execução de forma separada, acaba por não ter sucesso (Alonso, Peralta e Alaiz (2001). Como referem os autores, foi uma reforma sustentada na mudança como um bem em si mesmo sem que se tenha questionado o porquê e o para quê.

Dez anos depois da reforma e perante o desânimo e o fracasso das suas propostas, vão sendo introduzidas propostas que têm em conta a complexidade do sistema educativo, a necessidade de mudança e de inovação que integre uma perspectiva ecológica e cultural da escola. No entanto,

“(...) a realidade omnipresente da mudança tem contribuído para uma *sobrecarga das inovações* (...). A presença constante da mudança coexiste com um *sistema educativo conservador* (Fullan: 1993), em que a organização da escola, os modelos de formação de professores, a forma como se tomam decisões políticas e se fazem as reformas são mais adequados para uma manutenção do *status quo* do que para impulsionar a mudança profunda, tornando esta superficial, de curta duração e acabando por provocar atitudes de defesa nas comunidades educativas” (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001, p.).

Actualmente, como nos diz Alarcão (2000), a mudança da escola passa por encará-la como uma organização dinâmica, capaz de actuar em situação, que se desenvolve e interage numa perspectiva ecológica e que pode, nesse processo, ser uma escola em permanente aprendizagem e construção de conhecimento sobre si própria. Afinal, para que a escola possa assegurar a igualdade de oportunidades e a qualidade das aprendizagens na sociedade actual, é necessário que saiba correr alguns riscos, que procure a inovação, que tenha flexibilidade e a responsabilidade das pessoas e das organizações (Benavente, 2001).

Sobre a Qualidade Hoje

Embora não seja do âmbito deste trabalho fazer uma discussão aprofundada acerca da discussão do conceito de qualidade, parece-nos pertinente indicar a perspectiva pela qual nos orientámos na elaboração do estudo no que diz respeito ao entendimento sobre o conceito de qualidade, tendo presente o que já foi exposto anteriormente em termos dos movimentos e estratégias actuais em direcção à qualidade.

:

Assim, e antes de mais, foram tidas em consideração as orientações da UNESCO em 1996 acerca dos quatro pilares fundamentais que devem estar presentes em qualquer política de melhoria da qualidade de educação:

“A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver em comum*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (UNESCO, 1996, p. 77, cit por Alonso, Peralta e Alaiz, 2001).

Outro relatório da UNESCO (2004, cit por Leu, 2005) refere a utilização de um esquema que permite compreender, monitorar e melhorar as diferentes variáveis da qualidade da educação, agrupadas em 5 dimensões relacionadas com o acesso, processos de ensino e aprendizagem e resultados influenciados pelo contexto e pelos *inputs* disponíveis:

1. Características de quem aprende
2. Contexto (incluindo condições socioeconómicas e culturais, factores do mercado de trabalho, recursos públicos para a educação, perspectivas filosóficas sobre o professor e o aluno, apoio parental ou tempo disponível para a escola e trabalhos de casa)
3. *Inputs* activados (materiais para ensino-aprendizagem, infra-estruturas físicas, recursos humanos – professores, coordenadores, supervisores e gestão escolar)
4. Abordagens ao ensino e à aprendizagem (tempo para as aprendizagens, métodos de ensino, avaliação, *feedback*, incentivos, tamanho das turmas)

5. Resultados (literacia, numeracia, competências para a vida, competências emocionais e criativas, valores).

Segundo Leu (2005), estas considerações gerais e vários estudos sugerem que o conceito de qualidade é bastante complexo, pode ter diferentes significados e interpretações e é dinâmico e multidimensional, entre outros, não sendo por isso mesmo fácil apresentar uma definição que reflecta todas as suas variáveis. Ainda assim, e referindo o trabalho de Adams (1993), Leu indica uma lista de características de uma educação com qualidade:

- A qualidade é definida em contexto;
- Pode ser objectivamente quantificável, dependendo dos pressupostos;
- A qualidade frequentemente acrescenta, complementa ou é integrada em interpretações sobre eficiência e equidade
- Qualidade não significa necessariamente grandes custos
- A qualidade educacional pode ser avaliada entre os contextos educacionais dadas missões e objectivos semelhantes, em contextos comparáveis (2005, p. 9-10)

Para finalizar, as tendências na discussão sobre a qualidade na educação apontam para que esta seja definida localmente, enfatizando-se o papel das escolas, dos professores, das lideranças, dos membros da comunidade e dos estudantes. E ainda que não haja uma definição universal sobre a qualidade, socorremo-nos da proposta de Marchesi e Martín (2003) que tem em conta os eixos fundamentais, as dimensões e características acima descritos:

“Uma escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afectivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Uma escola de qualidade leva em conta as características dos seus alunos e do seu meio social. Um sistema educacional de qualidade favorece o funcionamento desse tipo de escolas e apoia particularmente aquelas que escolarizam alunos com necessidades educativas especiais ou que estão situados em zonas socialmente ou culturalmente desfavorecidas” (p. 22).

Ao longo do primeiro capítulo fomos fazendo referência aos diferentes aspectos do âmbito geral deste trabalho, à qualidade e melhoria da escola numa sociedade em transformação acelerada, e revendo os principais movimentos e reflexões sobre o tema, não esquecendo o caso português e o posicionamento actual na investigação sobre os processos de melhoria da escola. No próximo capítulo iremos debruçar-nos sobre os processos de mudança nas escolas que as podem ajudar a atingir uma educação de qualidade, as características, fases e barreiras desse processo, tendo em mente uma perspectiva compreensiva sobre a melhoria da escola.

Entendemos por “compreensiva” uma abordagem que tem uma perspectiva da escola e da mudança que nela ocorre que reconhece que o trabalho das escolas em geral e os seus esforços de melhoria são influenciados por uma multiplicidade de factores integrados e interrelacionados. Assume-se que a mudança é um fenómeno indissociável do contexto em que ocorre e que é um processo que implica um rearranjo da instituição (Kresowaty, 1997).

O PROCESSO DE MUDANÇA NA ESCOLA

“As we approach the new millennium the scope and pace of change seem to be accelerating in all areas of human existence. We have to move with it or ahead of it if we are not to be left behind. Schools are feeling this tidal wave of change in ways that “have left many educators – consciously or otherwise – confused, exhausted and disillusioned (Deal, 1990, cit por Silins, Zarins & Mulford, 2002, p. 24)

As perspectivas emergentes sobre a mudança têm em conta os efeitos do contexto na natureza da realidade interpretada pelos membros da organização e têm por base os múltiplos contextos, socialmente construídos, que influenciam o trabalho das escolas, bem como os efeitos recíprocos entre as práticas destas, os seus factores organizacionais e as percepções dos professores sobre a realidade do seu local de trabalho (Rosenholtz, 1989; McLaughlin & Talbert, 1990, cit por Kresowaty, 1997).

Segundo Wallace e Hall (1992), este olhar permite uma maior compreensão das acções e das interacções que ocorrem nas escolas, abrangendo quer as influências das características da estrutura formal da escola quer as crenças e normas culturais dos seus membros (cit por Kresowaty, 1997).

Pensemos agora um pouco sobre o significado da mudança para os seus actores, sobre o desenvolvimento da escola e sobre as condições que favorecem ou inibem um processo de mudança na escola.

Significados e Respostas à Mudança

Ao conceito de mudança é frequente associar-se a passagem de um estado ou condição para outro o que implica, por um lado, o distanciamento do que é conhecido, seguro e organizado e, por outro, a aproximação de algo novo e ainda estranho, o que pode causar sentimentos ambivalentes, algum desconforto e até resistência. Como Vázquez (1990) refere, a mudança “faz parte da relação do homem com o mundo embora muitas pessoas se escusem de vivenciá-la pois ela implica riscos, tem um custo. Desde que o homem nasce, ele convive com a necessidade e a possibilidade de mudança que é, ao mesmo tempo, um convite e uma exigência da sua condição histórica e social enquanto ser da praxis” (cit por Farias, 2002, p.5).

Esta dualidade entre a inevitabilidade da mudança e impulsos conservadores profundos fazem parte da psicologia do ser humano, tornando-nos naturalmente resistentes às mudanças e deixando-nos cronicamente ambivalentes quando confrontados com a inovação (Evans, 2001).

Quando falamos de implementação de mudanças há que ter em conta o significado que essa mudança tem para aqueles com quem ela é implementada, uma vez que provoca sentimentos de perda, desafia a competência percebida, cria confusão e pode causar conflito. Evans (2001) afirma que, por isso mesmo, perceber os significados da mudança para os actores em causa é um factor chave na sua implementação.

Esta ambivalência na resposta à mudança pode verificar-se quer a mudança seja desejada ou não, planeada ou não planeada, individual ou institucional, e mesmo para quem a quer implementar ou para quem vai ser alvo dela (Evans, 2001). No entanto, “this ambivalence is natural, necessary, and even vital to adaptation. Rooted in the most profound depths of the human psyche, our ambivalence – especially our resistance – needs to be seen as part of the solution, not just part of the problem; it demands the attention and respect of all who seek innovation” (idem, p. 38).

Se falamos de mudança da escola é indispensável falar do significado da mudança para os professores, uma vez que estes são considerados “agentes de mudança” (Fullan, 1993, cit por Fernandes, 2000, p. 76). Assim, importa atender aos critérios utilizados por eles para avaliar a mudança que, segundo Fullan (1991, idem, p.77), são essencialmente a congruência entre efeitos esperados e necessidades, a instrumentalidade (clareza de procedimentos e grau de dificuldade da implementação) e a relação custo/benefício pessoal, ou seja, critérios que remetem para a operacionalização da mudança e para factores intrínsecos (Fernandes, 2000).

Numa sociedade em constantes e rápidas mudanças não será de estranhar que a literatura refira a necessidade de nos prepararmos para as mudanças correntes e futuras e que as organizações sejam capazes de aprender a desenvolver as competências necessárias para lidar com elas.

Assim, como reflecte Farias (2002), o que importa mudar é “a visão que orienta o modo de agir, de pensar e de interagir com as coisas em seu redor e com os outros”, o que coloca a ênfase numa “dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nelas envolvidos: pressupõe uma ruptura por dentro, libertando-se das amarras com o estabelecido e redefinindo o modo de pensar e de agir. A mudança como ressignificação da prática é um

processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização" (p.5).

Sobre os processos de mudança nas escolas Fullan e Hargreaves (1992, cit por Bolívar, 2003, p 59) resumem o conhecimento convencional existente embora, como diz Bolívar (2003), se saiba mais sobre os motivos de fracasso das reformas do que sobre o que fazer para se conseguirem melhorias:

- a) A resistência é inevitável
- b) Cada escola é um mundo particular
- c) É frequentes as coisas mudarem, ainda que depois tudo permaneça na mesma
- d) As escolas são, essencialmente, instituições conservadoras, acabando por ser mais difíceis de mudar do que outras organizações
- e) A mudança é o que o que se viveu, em concreto, num determinado momento
- f) Antes de começar uma mudança é necessário um projecto, com objectivos e tarefas
- g) Nunca estarão todos de acordo, pelo que não vale a pena esperar por todos para avançar, mas sim avançar com o que está disponível
- h) É fundamental a plena participação de todos os implicados na mudança
- i) É preferível começar por pequenas mudanças do que com grandes
- j) Prescrição de mudanças quando as pessoas não agirem de outro modo

Nesta linha, a propósito da compreensão prática dos processos de mudança, e referindo-se a alguns princípios que se podem extrapolar dos dados da investigação sobre o tema, Hargreaves (1996) acrescenta:

"A mudança é um processo, não um acontecimento; a prática muda antes que as crenças; é melhor pensar "em grande" mas começar a actuar "em pequeno"; a planificação evolutiva funciona melhor do que a linear; os planos políticos de acção não podem reger sobre o que realmente interessa; as estratégias de implementação que integram estratégias de cima para baixo com as de baixo para cima são mais eficazes do que cada uma delas isolada; e o conflito constitui uma componente necessária da mudança" (cit por Alonso, Peralta & Alaiz, 2001)

O desenvolvimento de uma escola com capacidade para lidar com as dinâmicas que as mudanças trazem passa pela sua capacidade de aprender e de integrar a sua diversidade e as tensões a ela inerentes. Mas como se processa este desenvolvimento?

Como as Escolas se Desenvolvem

Sobre este aspecto autores como Senge (2005), Bolívar (2003) ou Colombo (1999) mencionam a utilização do conceito de “ciclos de vida” das escolas como quadro de referência para se observar e compreender o desenvolvimento de uma dada escola como organização.

Este conceito parte de uma analogia da organização escola como organismo vivo e único, que tal como um ser vivo, tem ciclos de vida sequenciais, desde o nascimento até à morte, pelo que a vida organizacional da escola passaria por várias fases (Colombo, 1999).

É especificado um conjunto de fases numa sequência gradual e progressiva dessa mudança, de carácter cumulativo – “cada estágio de desenvolvimento e encarado como um precursor necessário das fases seguintes, muito embora se admitam regressões” (Bolívar, 2003, p. 89).

Colombo descreve quatro fases ou ciclos: incerteza, regulamentação, estagnação e redefinição (maturidade, estagnação ou extinção) (1999). O primeiro ciclo é caracterizado por incertezas, imprevisibilidade e pouco controlo interno. É uma tentativa de adaptação da escola à sua comunidade, intenções e obstáculos, mas é também marcada pelo entusiasmo e motivação da equipa pelo início de algo novo. É uma fase crucial, pois serve de base de sustentação para os ciclos seguintes, pelo que é importante que se definam os seus valores, missão e políticas.

No segundo ciclo, a regulamentação, marcado pelo crescimento da escola, as trocas entre a escola e a comunidade vão-se tornando mais eficazes e a escola já tem os recursos necessários à sua manutenção e desenvolvimento. Os processos já estão mais estruturados, a equipa encontrou mais sintonia e os traços gerais das políticas vão influenciando a sua cultura. Além disso vão surgindo também diferentes tipos de problemas e desafios cada vez mais complexos. Neste ponto, Colombo (1999) salienta que é o momento para a escola se organizar para aprender e perceber como pode fazer face aos

problemas e desafios, para ser persistente e detectar necessidades de implementação de mudanças ou ajustes nos processos em curso.

Depois de um período de desenvolvimento e crescimento intenso é comum em muitas escolas seguir-se um ciclo de estagnação, no qual os processos param de evoluir, os seus profissionais acomodam-se e podem observar-se inúmeros problemas que habitualmente estão enraizados na forma como a organização está estruturada e na forma como é gerida. A escola poderá estar bem organizada, mas parece presa ao sucesso do ciclo anterior e a uma segurança ilusória, pelo que diminui a sua tendência para assumir riscos e aumenta a sua resistência a mudanças: “perde a criatividade, a inovação e o incentivo a mudanças” (Colombo, 1999, p. 44), preocupa-se mais com as relações interpessoais do que com novos projectos.

Finalmente, no ciclo da redefinição, Colombo descreve algumas hipóteses sobre o modo como a escola pode resolver as questões identificadas na fase anterior: ela pode procurar aperfeiçoar os seus processos e relações entre a escola e a comunidade, pode fixar-se na estagnação do ciclo anterior, sem atitudes proactivas rumo a mudanças objectivas no seu propósito ou pode perder o que foi anteriormente alcançado, “sucumbindo e ocorrendo a extinção da organização escolar” (1999, p.45).

Neste ponto valerá a pena referir que, ao contrário dos seres vivos, não é inevitável que a escola envelheça e “morra”, uma vez que ela tem condições para se renovar constantemente ao articular as vantagens e energia da juventude com a experiência da maturidade. Além disso, é preciso ter em conta que nem todas as áreas da escola têm que estar necessariamente no mesmo ciclo de vida. Deste modo, uma escola flexível e controlável não se pode dizer que seja nova ou velha, mas antes madura (Colombo, 1999).

A autora conclui que “as escolas de sucesso se perpetuam no ciclo de maturidade e de rejuvenescimento, modernizando-se e alinhando continuamente a sua ideologia às metas audaciosas”, o que exige vigilância e dinamismo constantes (p. 48).

Para Senge (2005), estudar a escola como um ser vivo e não como uma máquina revela-se mais adequado, uma vez que o processo educacional deve ser baseado na aprendizagem do aluno (ao invés do professor), na heterogeneidade (e adopção das

inteligências múltiplas e diversos estilos de aprendizagem), e na compreensão dum mundo de interdependência e mudança (e não em factos e respostas certas). Em concreto, isto traduz-se numa constante exploração das teorias e significados dos envolvidos no processo educacional e na reintegração da educação nas redes de relações sociais que ligam amigos, famílias e comunidades (idem).

Olhar desta forma para o desenvolvimento institucional da escola permite perceber o momento em que a escola se encontra na sua história e a sua capacidade interna de mudança, pelo que qualquer processo no sentido da inovação e da mudança deve ser aplicado em função do ciclo de vida que cada escola individualmente atravessa - “o “diagnóstico” realizado à organização, ao inscrever a acção da escola em momentos precedentes tem, pois, a virtude de recolher o saber adquirido, dinamizar e questionar o que se faz, no âmbito do desenvolvimento institucional da escola” (Bolívar, 2003, p.78).

A reflexão sobre o percurso realizado até ao ponto de desenvolvimento actual facilita a tomada de consciência do mesmo e ajuda a “criar um sentido comunitário para a acção colectiva da escola” (idem) e deve levar à planificação de intervenções futuras para a melhoria (ibidem).

Das Forças Promotoras de Mudança ao Impacto das Mudanças

Como vimos anteriormente, a mudança provoca sentimentos ambivalentes e há uma tendência natural para lhes resistir, mesmo que seja uma mudança desejada ou planeada. Isto é, querer a mudança e estar preparado para ela são aspectos diferentes. Vimos ainda que definir o ponto de desenvolvimento em que determinada escola se encontra ajuda a perceber as suas condições internas para a mudança e assim perceber também o seu grau de preparação para a mesma. De seguida iremos debruçar-nos sobre algumas condições que vários autores consideram ser factores promotores ou inibidores da mudança.

Evans (2001) fala-nos de um extenso conjunto de condições para a mudança que diz encaixarem em seis contextos interrelacionados que, no fundo, seriam como pré-requisitos

para a mudança.

O primeiro desses contextos, o sistema de suporte de trabalho, refere-se à estrutura da profissão docente e às suas influências sobre a escola. Engloba-se aqui a natureza do trabalho, as normas, o estatuto social da profissão. O segundo contexto que Evans menciona é o contexto político da inovação, referindo-se à unidade, estabilidade e à autonomia de que a escola goza e também a afirmação dos seus interesses estratégicos, pelo que é determinante o grau de confiança entre os intervenientes e o consenso sobre as necessidades da escola.

Perceber a história da instituição em matérias de mudanças e inovações é o terceiro aspecto focado. O autor afirma que é frequentes as escolas entrarem num padrão circular de implementação inadequada de mudanças que levam a resistências, que por sua vez sabotam futuras tentativas, que reforçam ainda mais essas resistências. Por outro lado, a prontidão para a escola efectuar mudanças pode ser influenciada pelo seu nível de *stress* face ao alcance e grau das exigências que lhe são feitas e a sua capacidade de lhes corresponder (quarto aspecto), e também pelos recursos financeiros, de tempo e materiais (quinto aspecto). Finalmente, entender a cultura escolar seria a última condição focada por Evans para entender a sua preparação para a mudança, ponto este que desenvolveremos no próximo capítulo.

Fullan & Hargreaves (2000, p. ix), por seu lado, referem um conjunto de aspectos a que eles chamam de forças promotoras da mudança e que incluem:

- Um foco nos novos resultados mais definidos em termos do ensino para a compreensão e para o desempenho num mundo em transformação;
- Movimentos no sentido de uma escola que se gere autonomamente e da auto-regulação da profissão de professor;
- Desenvolvimento profissional dos professores, com níveis mais exigentes de prática, maior colaboração e aprendizagem profissional contínua;
- Expansão das tecnologias de informação, acompanhada de um maior acesso global a ideias e pessoas;
- Políticas culturais e políticas de género que implicam novos estilos de liderança e maior visibilidade do tema da igualdade e da equidade;
- Mudanças rápidas e complexas nas forças de trabalho, complexificando também as

escolhas profissionais.

Por outro lado, Hargreaves (1997) refere que muitos factores podem inibir as mudanças educacionais, por mais bem intencionadas que estas sejam. Por exemplo, quando:

- A conceptualização da mudança é fraca ou não é bem demonstrada; não é clara a vantagem para os alunos.
- A mudança é demasiado abrangente ou ambiciosa, o que obriga os professores a dar resposta em várias frentes ou, por outro lado, é demasiado limitada e específica pelo que pouco, de facto, muda.
- A mudança é demasiado rápida para que se consiga lidar com ela ou tão lenta que provoca impaciência, aborrecimento e, conseqüentemente, desistência.
- Existem poucos recursos ou são retirados os recursos assim que a primeira onda de mudanças acontece, não havendo depois forma de planificar ou ter outros materiais.
- Não está presente um compromisso a longo-prazo com a mudança que suporte as pessoas nos sentimentos iniciais que ela provoca: ansiedade, frustração, reviravoltas inesperadas, desespero das experiências iniciais.
- Elementos chave que podem contribuir para a mudança, ou serem afectados por ela, não estão envolvidos no processo ou demasiado envolvidos ao ponto de os outros se sentirem excluídos.
- Os pais opõem-se à mudança porque são postos de parte do processo
- A liderança ou é muito controladora ou ineficaz.
- A mudança é procurada isoladamente o que abre espaço para que estruturas não alteradas a boicotem (cit por Hinde, 2004).

Finalmente, Kresowaty (1997), a propósito do conteúdo das iniciativas de mudança, indica que vários estudos identificaram quatro temas chave nas características de iniciativas de sucesso. São eles o foco na aprendizagem e no processo de ensino-aprendizagem, a consideração das múltiplas características da escola, a consideração do contexto onde se propõe e quer implementar a mudança e a natureza sistémica da mudança, ligando-se os vários níveis do sistema educacional.

Qualquer processo de mudança está, como se pode constatar, sujeito a inúmeros factores e a dinâmicas complexas e contínuas. Por isso mesmo, a mudança deve ser, como

diz Bolívar, “progressiva, e prever tempos e espaços que criem a possibilidade de uma replanificação face a mudanças imprevistas que possam ocorrer durante o processo” (2003, p.69).

Ao invés de pretendemos um processo com uma planificação muito rígida “devíamos mudar da metáfora da orquestra, em que todos funcionam em unísono, para a do grupo de jazz, em que o tom é a contínua improvisação do grupo. As inovações dependem da forma com se vão resolvendo as “crises normais” que vão surgindo” (Huberman, cit por Bolívar 2003, p. 69).

Assim, para Santos Guerra (2000), quer a iniciativa de mudança seja interna ou externa, o que importa à instituição é a apropriação que faz dessa iniciativa e a sua adaptação em função da sua estrutura, aproveitando para ligar a instituição às pessoas, ao tecido social.

Para tal, o autor considera necessário que a escola aprenda: a “mudança organizada, sistémica, institucionalizada e partilhada é fruto da compreensão e das decisões de toda a comunidade. Para que se produza mudança, é necessário que a instituição reflecta e aprenda” (p. 44).

E para que a escola aprenda,

“Como todo o sistema vivo, a escola aprende de acordo com a experiência. Mas a experiência humana nunca é puro imediatismo, é sempre construção do sentido, reflexão, ordenação e perspectivação, em função quer de uma reflexão solitária quer de uma interacção com os próximos. Quando nos interessamos por um actor colectivo, pela organização como sistema, a experiência torna-se uma realidade mais complexa, multiforme, feita de uma variedade de experiências individuais, mas também de uma experiência colectiva à escala dos subsistemas e do sistema. A esse nível, a experiência constitui ainda mais o objecto de um discurso interpretativo, de uma análise, de uma representação negociada entre os membros da organização” (Perrenoud, 1994, p.157).

Assim, o valor da diversidade, o direito ao erro, a epistemologia realista e crítica, a preocupação com o método, a abertura para o exterior e a objectivação das práticas são, para Thurler & Perrenoud (1991, cit por Perrenoud, 1994), as condições pelas quais a escola pode aprender.

Para que estas condições se criem e porque a aprendizagem não ocorre no vazio, no próximo capítulo procuramos analisar mais detalhadamente os factores contextuais que podem assegurar (ou não) mudanças duradouras nas escolas e, em última análise, para todos os alunos.

O CONTEXTO DA ESCOLA E O PROCESSO DE MUDANÇA

“A school is a complex organism. It is not just a building with people inside. To change schools is necessary to consider the effects of change on all parts of the organism. Each part is dependent upon the other parts and all the parts react to changes in any other part” (Boyd, 1992, p. 2)

Para Boyd (1992), os termos “contexto” ou “factores contextuais” são termos abrangentes que remetem para a noção de interrelação e interdependência de todas as facetas da escola, resultando ou não nas condições que permitem aos alunos atingir o seu máximo potencial académico e pessoal.

De entre várias definições possíveis de contexto escolar, a autora refere a definição apresentada por Taguiri (1968) que remete para quatro dimensões interdependentes:

1. Ecologia – aspectos físicos e materiais
2. Ambiente – dimensão social criada pelas características dos grupos de pessoas
3. Cultura – dimensão social criada pelos sistemas de crenças, valores, estruturas cognitivas e significados
4. Sistema social – dimensão social criada pelas relações das pessoas e grupos

O autor aponta vários estudos sobre as escolas que concluíram estar a melhorar eficazmente e que revelaram o seguinte conjunto de características:

1. "efforts are simultaneously focused on content (curriculum and instruction) and governance reforms (Wohlstet Tal como Kresowaty (1997) refere, uma mudança escolar eficaz deve considerar os múltiplos contextos das escolas e as suas especificidades e focar-se em alterar simultaneamente as características organizacionais e culturais, dado que estão interrelacionadas.ter & Odden, 1992),
2. change is facilitated trough broad-based participation and empowerment (Wohlstetter, Smyer & Mohrman, 1994),
3. change involves alterations to the school's cultural as well as structural systems (Fullan, 1990, Fullan & Miles, 1992, Corcoran & Goertz, 1995),
4. efforts combine centralized and decentralized strategies so as to coordinate content and provide pressure and suport at all levels of the system (Smith & O'Day, 1991, Fullan, 1994), (p. 21).

Assim, a alteração das características organizacionais/institucionais (tanto as culturais como as estruturais) é vista como um meio para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, e a mudança é considerada um processo de permanente aprendizagem e melhoria, em que todos os factores se influenciam interactivamente (Kresowaty, 1997).

Factores Contextuais Externos e Internos

Procurar mudanças e melhorias duradouras nas escolas deve passar por ter em conta a ecologia da escola, ou seja, os aspectos contextuais e inorgânicos, e o seu ambiente e cultura pois têm um forte impacto sobre os esforços de mudança (Boyd, 1992). Como nos diz Sarason "Trying to change any part of the system requires knowledge and understanding of how parts are interrelated" (1990, cit por Boyd, 1992, p. 2)

De acordo com McLaughlin & Talbert (1990), a linha de investigação que estuda os contextos que afectam as condições de trabalho dos professores e, por consequência, os resultados escolares, considera que tanto o ambiente interno como o externo à escola influenciam de forma interactiva o trabalho das escolas e agem sobre a sua capacidade e motivação para a mudança (cit por Kresowaty, 1997). Para os autores, o contexto interno é composto pelas condições estruturais da escola e pelas suas normas culturais que acabam

por ter influência no modo como os professores pensam e sentem o seu trabalho.

Segundo Rosenholtz (1989) e Cuban (1990), o contexto externo inclui aquelas condições que vão para além da sala de aula, como a zona em que se inserem, a comunidade a que pertencem ou o contexto social e político da sociedade no seu todo (cit por Kresowaty, 1997)

Factores Contextuais Externos

De acordo com Kresowaty (1997) foram identificados três factores contextuais externos:

a) Os factores relacionados com a sociedade em geral: prendem-se com as condições sociais, culturais e económicas da sociedade que, no seu conjunto, exercem pressão sobre as escolas. A sociedade tem determinadas expectativas sobre as suas instituições, incluindo as escolares, que são por sua vez influenciadas pelos valores e necessidades percebidas pelos seus membros a cada momento, bem como pelos recursos que pode disponibilizar para que, no caso, as escolas, possam ir de encontro a essas expectativas.

Kresowaty (1997) indica que a literatura sobre as reformas escolares identifica quatro conjuntos gerais de condições sociais que modelam o trabalho das escolas e a sua capacidade de mudança:

- a diversidade social, que implica dar respostas a necessidades, interesses e valores de alunos em diferentes níveis socioeconómicos, culturais e académicos;
- o consenso da sociedade em geral sobre a necessidade de mudança e melhoria das escolas (mesmo que ainda não haja consenso sobre o que mudar em concreto);
- o papel e o envolvimento dos pais e das instituições para a juventude que, fruto das mudanças recentes na sociedade, se alterou e diminuiu, veio aumentar a exigência e a pressão sobre a escola para produzir os mesmos resultados (ou melhores), com menor suporte social;
- e finalmente, a combinação dos três aspectos anteriores, em conjunto, é em si uma

forma de pressão que muitas vezes produz um clima de frustração nos profissionais das escolas que, com menos recursos e maiores exigências, se vêem perante uma gestão difícil. Acresce a isto a percepção geral da sociedade sobre as competências que a escola tem para dar resposta a estes novos desafios.

b) Os factores organizacionais externos: tais como a natureza das pressões políticas e o tipo de apoios disponíveis ao nível legislativo e local para se produzirem mudanças nas escolas. A acção política assume grande importância como motor inicial para agir em todos os níveis do sistema e alimentar a discussão e reflexão pública sobre a escola e os seus objectivos, e uma boa relação entre as escolas e o poder regional/local permite uma boa coordenação de esforços, melhor comunicação e desenvolvimento de recursos.

c) Os factores ao nível da comunidade: tais como a comunidade corporativa, instituições sociais, os pais ou os próprios alunos. Wang, Haertel & Walber, (1993, cit por Kresowaty, 1997) consideram que as características dos pais e dos alunos acabam por ser as influências mais fortes sobre a escola e que não têm sido tidas em conta as suas responsabilidades e contribuições na mudança da mesma.

Kresowaty (1997) afirma que vários estudos têm vindo a relacionar as condições associadas ao envolvimento dos pais no processo educativo e as características dos alunos como importantes factores ao nível comunitário a operar nas escolas.

Exemplo disso é o nível socioeconómico ou a composição racial dos alunos, o grau e tipo de envolvimento dos pais, as suas expectativas de sucesso académico dos seus filhos, a presença de recursos escolares em casa, o tipo de envolvimento dos pais nas aprendizagens e trabalhos escolares em casa, os laços escola-comunidade fortes ou fracos ou o envolvimento dos pais nas actividades da escola. Deste modo, o nível de participação e envolvimento dos pais na escola influencia directamente a motivação da própria escola para operar mudanças.

Factores Contextuais Internos

Quanto aos factores contextuais internos às escolas, o mesmo autor diz-nos que são

referidos na literatura dois grandes conjuntos de características organizacionais que são críticas para o seu trabalho: estruturais e culturais (Fullan, 1994; Raywid, 1994; Wohlstetter, Smyr & Mohrman, 1994, Rosenholtz, 1989, cit por Kresowaty, 1997).

Estas características interagem umas com as outras e têm influência no modo como os membros da escola a percebem, nas suas abordagens ao processo de ensino-aprendizagem, nas suas normas de participação e também nas suas normas sobre a sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Ao contrário dos factores externos, os factores internos são mais susceptíveis a alterações e tentativas de mudança. E no que toca a tentativas de melhoria da escola, torna-se pertinente analisar e avaliar as suas características internas, uma vez que representam pré-condições contextuais que são críticas para o processo de mudança – determinam a sua necessidade, o foco da iniciativa da mudança e o processo a utilizar na implementação dessas mesmas mudanças (Kresowaty, 1997). De seguida analisamos estes factores de forma abreviada:

a) *Factores estruturais*: consistem nas estruturas organizacionais formais que permitem à escola o desempenho das suas funções essenciais (Kresowaty, 1997) – a *governance*, a organização dos ambientes de trabalho dos professores, a organização do ensino e dos ambientes de trabalho dos alunos e as ligações com o ambiente externo.

A forma como estas estruturas são vistas e a perspectiva geral sobre a organização-escola pelos seus membros acabam por determinar a abordagem da escola às suas funções, que tradicionalmente, como vimos, tem sido uma abordagem racional-burocrática, que tem resultado num excesso de controlo, especialização e fragmentação (e até isolamento) dos professores e do seu trabalho (Fullan & Hargreaves, 2000).

Os dados dos estudos recentes põem em evidência uma maior eficácia da escola quando esta segue modelos comunitários: “focused on structures that encourage commitment rather than control, such models are thought to be better suited to deal with the problems of diversity, social capital, and school cohesiveness around goals and purposes. (Sergiovanni, 1994, cit por Kresowaty, 1997, p. 34).

O ambiente de trabalho que estes modelos procuram está assente em estruturas que apoiam normas de *empowerment*, colegialidade, acção colectiva e melhoria contínua, e que resultam de “commitments and interdependence participants feel towards each other, fostered to increased opportunities to interact. Such opportunities are facilitated through arrangements for teachers to meet in subject, grade, or cross-role groups to plan, design, research, evaluate, and prepare teaching materials and strategies (Louis & Miles, 1990, cit por Kresowaty, 1997, p. 34).

Ainda relativamente aos factores estruturais fará sentido introduzir aquilo a que Boyd (1992) designou por “ecologia da escola” e que vai de encontro às palavras de Kresowaty (1997), isto é, o conjunto de aspectos que embora inorgânicos têm impacto nas escolas:

- a disponibilidade de recursos para a mudança (tempo para planificação e implementação de actividades, dinheiro);
- as condições físicas (organização física do espaço e das pessoas, os horários, tempos e rotinas de trabalho, o tamanho da escola ou o grau de segurança da escola);
- os padrões e alterações demográficos;
- as condições de trabalho (de preferência condições que promovam o profissionalismo e aumentem a satisfação com a carreira, que diminuam o isolamento e a frustração);
- e as políticas e regras que orientam a escola (devendo ser promotoras de autonomia e que reforcem a ligação escola-comunidade)

Todos estes aspectos vão influenciar o desenvolvimento de determinadas atitudes e crenças, de relações entre os membros da escola e, em última análise, o desenvolvimento de uma cultura partilhada por todos os elementos. Os aspectos da ecologia da escola podem, por isso, constituir-se como facilitadores ou barreiras à capacidade da escola para introduzir mudanças (Boyd, 1992).

b) Factores culturais: consistem no conjunto de crenças partilhadas, atitudes, e significados que influenciam os comportamentos dos membros da organização e as suas estruturas sociais. As normas culturais colectivas facilitam aos professores a criação de um sentido para as suas práticas, a definição dos seus objectivos e a aceitação da estrutura social da escola (Sergiovanni, 2004b).

Para Boyd (1992), a cultura da escola pode ser vista de diferentes formas, mas adota uma perspectiva que coloca em interrelação a existência de três factores – as atitudes e crenças das pessoas tanto da escola como de fora dela, as normas culturais da escola e as relações entre as pessoas -, factores esses que podem constituir-se simultaneamente como facilitadores ou como barreiras à implementação de melhorias duradouras.

A medida em que esta cultura é partilhada “determines the extent to which it generates and sustains community, and promotes a sense of connectedness and between students and teachers and school and home” (Kresowaty, 1997, p.33). E, como Santos Guerra (2002) afirma, esse processo de socialização na escola condiciona as suas estruturas, o modo como o seu espaço é organizado e a forma de articular as relações.

Segundo Bolívar (2003), a cultura da escola tem, entre outras, duas funções: a integração interna, e a coordenação de actividades e criação de um sentimento comum que, quando não se verificam (quer por falta de consenso, quer por elevada fragmentação), afectam e reduzem bastante a eficácia da escola.

Há que ter em conta que “a cultura de uma escola é o seu aspecto mais duradouro (...). Um administrador pode mudar as regras com um decreto, mas não pode dizer aos funcionários de uma escola: 'mudem a sua cultura!'. A cultura está fortemente arraigada nas pessoas, é incorporada em suas atitudes, valores e habilidades que, por sua vez, partem de suas histórias pessoais, de suas experiências de vida (incluindo experiência profissional) e das comunidades a que pertencem (incluindo a comunidade profissional de qualquer escola)” (Senge, 2000).

Neste sentido, como refere Fullan (1991), conseguir mudanças nas relações e nas práticas de ensino e aprendizagem passa por conseguir mudanças e alterações na própria cultura escolar (cit por Sergiovanni, 2004b). Introduzindo mudanças deliberadas na estrutura podem produzir-se mudanças graduais nas formas como as pessoas aprendem (Senge, 2000).

No entanto, a mudança é uma ameaça à cultura que desafia o poder estabelecido e força os membros dessa cultura a estabelecerem comparações entre a cultura existente e a inovação (Rossman, Corbett & Firestone, 1988; Sarason, 1982, cit por Boyd, 2002), o que é

gerador de alguma ansiedade por implicar deixar o que é conhecido e seguro por algo novo e incerto.

Isto significa que estimular o desenvolvimento de normas que encorajem a introspecção e o envolvimento dos profissionais pode facilitar a mudança ao promover atitudes e crenças que restaurem um sentido de eficácia nos educadores.

Do mesmo modo, "collegial relationships in the school facilitate change. These relationships assist in learning the new practices of the school improvement effort and reduce isolation. If teachers choose not to participate in collegial relationships, or decision making, school improvement initiatives will not enjoy sustained implementation. The creation and nurturance of a school culture that encourages and supports these types of cooperative relationships falls on those who lead the school improvement effort" (Boyd, 1992, p.23).

Concluindo, segundo Deal (1990, cit por Alonso, Peralta e Alaiz (2001), a cultura organizacional da escola tem assumido um papel determinante pelas perspectivas ecológicas e culturais da escola, embora a relação entre cultura e mudança seja uma relação tensa.

"Por isso, o conceito de 'organização que aprende' apresenta-se-nos como potencialmente poderoso para conceptualizar o fenómeno da mudança, no âmbito das instituições educativas (...). Isto remete-nos para a ideia (...) de que o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do ensino devem ser pensados em estreita ligação com o desenvolvimento e melhoria da organização escolar" (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001, sem página numerada).

De seguida veremos a importância da liderança escolar para mudanças com sucesso e o papel do líder na gestão dos diferentes factores contextuais e as suas implicações.

Liderança Escolar e Contexto

A literatura revela que uma liderança eficaz é fundamental para uma organização e a

investigação tem procurado analisar quais os comportamentos e características dos líderes e dos seus seguidores que o ajudam a ter esse papel de forma eficaz. Os estudos recentes apontam para a distinção entre líderes e gestores e para a identificação de novas características da liderança e a sua importância – a visão (e a sua partilha) e a colaboração, emergindo a teoria do líder transformacional (Mendéz-Morse (1992).

A autora refere que este conceito foi introduzido por Burns (1978), que o descreveu não como um conjunto de características e comportamentos específicos, mas como um processo no qual o líder e os outros elementos atingem um nível mais elevado de valores morais (como liberdade, justiça ou igualdade) presentes nos diversos níveis da organização.

Ela menciona ainda que outros investigadores descreveram a liderança transformacional como indo além das necessidades individuais dos seus seguidores ou apenas das suas competências técnicas para se focar num objectivo comum, ao mesmo tempo que atende a recompensas intrínsecas e a necessidades psicológicas superiores, ou desenvolvendo um compromisso sentido com e entre todos os elementos.

Evans (2001) enquadra este novo olhar sobre a liderança naquele que designou como o “paradigma estratégico-sistémico” (p. 166, tradução livre). Estratégico porque se concentra nas competências fundamentais e direcção básica da organização e sistémico porque tem em conta a multiplicidade e complexidade de factores sobre e na organização:

“Strategic-systemic approaches to leadership emphasize substance rather than technique. They see leadership not as science but as craft, a unique blend of practical experience, personal skill, judgment, and intuition, all informed by training and research. Managing, like teaching, is simply too messy, complex and unpredictable to be treated as a logical, linear activity. (...) in actuality it is often a matter of improvising (p. 167).

Mas que características deste tipo de líder são promotoras de implementação de mudanças educacionais com sucesso? Mendéz- Morse (1992) fala de seis características que são comuns a líderes de sucesso em processos de mudança: terem uma visão da escola, acreditarem que as escolas são espaços de aprendizagem, valorizarem os recursos humanos, comunicarem e ouvirem de forma eficaz, serem proactivos, e tomarem riscos.

Estas características são particularmente importantes se estiverem presentes em duas dimensões consideradas necessárias para uma liderança eficaz – uma dimensão estrutural ligada às questões das tarefas organizacionais e uma dimensão relacional ligada à preocupação pelos indivíduos e pelas suas relações interpessoais - “Effective change requires skilled leadership that can integrate the soft human elements with hard business actions (Joiner, 1987, cit por Mendéz- Morse, 1992, p. 16).

No mesmo sentido, Evans (2001) fala de dois conceitos-chave que orientam o exercício da arte da liderança: o propósito (a busca de uma visão da instituição baseada em valores e crenças partilhadas) e o partidatismo (“followership”) (o recrutamento das pessoas para o esforço colectivo tendo por base um compromisso genuíno e atribuindo-lhes *empowerment* para actuarem também como líderes e decisores).

O líder actuaria assim no sentido de induzir os outros a procurar os objectivos que sejam representativos tanto dos seus valores e motivações como dos do líder (Burns, 1979, cit por Evans, 2001).

Para Evans (2001) a questão que se coloca quando se fala de liderança e mudança e melhoria escola é como é que o líder constrói o propósito e o partidatismo, como é que ele inspira esse tipo de compromisso nos outros. Para o autor, a mudança e a transformação começam numa base de confiança:

“Trust is the essential link between leader and led, vital to people's job satisfaction and loyalty, vital to followership. It is doubly important when organizations are seeking rapid improvement, which requires exceptional effort and competence, and doubly again to organizations like schools that offer few extrinsic motivators (money, status, power)” (p. 183)

De modo a que os líderes/Presidentes do Conselho Executivo possam desempenhar o seu papel segundo esta perspectiva, Sergiovanni (2004a) propõe que eles cumpram as tarefas que se resumem no quadro seguinte:

Quadro 4: Tarefas dos líderes em processos de mudança

Tarefas	Descrição
<i>Sentido de propósito</i>	Combinação de visões partilhadas do Presidente do Conselho Executivo, professores, pais e alunos através de uma voz moral.
<i>Manutenção da harmonia</i>	Construção de um entendimento consensual dos propósitos da escola (sobre funcionamento da escola e ligações morais entre papéis e responsabilidades), respeitando a consciência individual e diferenças de estilo individuais.
<i>Institucionalização de valores</i>	Aplicação do pacto escolar a um conjunto de procedimentos e estruturas e que facilitem o cumprimento dos objectivos.
<i>Motivação</i>	Suprir as necessidades psicológicas e culturais básicas dos membros para que experienciem uma vida escolar cheia de significado.
<i>Gestão</i>	Prestar apoio ao planeamento, organização e procedimentos que mantêm a escola a funcionar de forma eficaz e efectiva.
<i>Capacitar</i>	Remover obstáculos e disponibilizar recursos e apoios para que os membros possam manter os seus compromissos.
<i>Modelos</i>	Assumir a responsabilidade de maior apoiante do pacto escolar pela modelação de propósitos e valores em pensamentos, palavras e acções.
<i>Supervisionar</i>	Proporcionar a visão geral necessária para permitir que a escola cumpra os seus objectivos e perceber e ajudar todos quando isso não acontece.

Fonte: Sergiovanni (2004a, p. 126-127)

Outros autores, como Fullan e Hargreaves (2001, p. 145) sugerem um conjunto de orientações para o líder que pretende implementar mudanças, que deverão servir como um quadro mental adaptável às particularidades de cada escola:

1. Compreender a cultura da sua escola;
2. Valorizar os professores e promover o seu crescimento profissional;
3. Expandir os aspectos que ele valoriza;
4. Expressar o que valoriza;
5. Promover a colaboração e não a cooptação;
6. Preparar listas de opções e não de imposições;
7. Utilizar os meios burocráticos para facilitar e não para constranger;

8. Ligar-se ao ambiente mais global

Ou autores, como Hord (1992), que descrevem a combinação estratégias que ajudam a assegurar o sucesso a implementação de mudanças:

1. Criar um contexto que conduza à mudança:
2. Desenvolver e comunicar uma visão partilhada
3. Planear e fornecer recursos
4. Investir na formação e no desenvolvimento profissional
5. Monitorar e avaliar os progressos
6. Fornecer assistência e apoio contínuo

Um líder facilitador da mudança procura encorajar os seus professores a assumir vários destes papéis e estratégias de liderança (Hord, 1992).

Boyd (1992) chama a atenção para o facto de os líderes ou Presidentes do Conselho Executivo tanto fazerem parte do contexto escolar como terem que gerir o impacto deste nos seus membros, o que significa que a consciência que eles têm dos factores contextuais externos e internos é fundamental para a mudança:

“Caught between the external demands of constituent groups and the needs of teachers and students, as well as the community and institutional contexts, administrators at both the district and building level have a difficult role to fulfil. Their attitudes, beliefs, and values, like those of teachers and students, profoundly impact efforts to improve schools” (p. 26).

Donde, os Presidentes de Conselho Executivo que estão alerta para os factores relacionados com a ecologia da escola e com a sua cultura, podem tomar medidas que previnam o impacto negativo que estes podem ter ou que potenciem os factores que promovem a melhoria.

É também necessário que eles tenham em conta que, pedir a todos os participantes para repensar as suas crenças, reconhecer padrões de trabalho pouco produtivos e alterá-los é um processo que implica gerir algumas ansiedades e inseguranças, pelo que o seu papel de

suporte e apoio contínuo é essencial para que os professores se envolvam e comprometam com as iniciativas de mudança, mantendo o foco na aprendizagem dos alunos.

Como ideias fundamentais deste capítulo, importa sublinhar a importância dos factores contextuais da escola, nomeadamente a sua ecologia e cultura, e o papel do líder na gestão e promoção destes factores. Fechamos este capítulo com as palavras de Bolívar (2003):

1. "(...) voltamos a dar importância ao que nunca se devia ter menosprezado: o núcleo da mudança são os modos de pensar e as competências dos professores, a didáctica centrada na aprendizagem/educação dos alunos" (p. 302)
2. "É no contexto dos problemas específicos da sala de aula (...) que se opera a mudança de convicções, condutas e formas de compreender dos professores (Peterson, McCarthy & Elmore (1996), cit por Bolívar, 2003, p. 303).
3. "Mudar a prática é, antes de mais, um problema de aprendizagem, e não um problema de organização. Os professores que se consideram a si próprios como aprendizes trabalham de forma contínua para desenvolver novos modos de compreender as coisas e melhorar as suas práticas" (Peterson, McCarthy & Elmore (1996), cit por Bolívar, 2003, p. 303).
4. "As mudanças estruturais a nível de escola devem implicar uma visão acerca das mudanças no contexto de trabalho, possibilitar que os professores trabalhem juntos em equipas ou grupos de trabalho, comprometer os professores na tomada de decisões e permitir o acesso a novos conhecimentos" (Peterson, McCarthy & Elmore (1996), cit por Bolívar, 2003, p. 303)".
5. "Voltar o olhar para a cultura escolar significa promover condições ecológicas que possam favorecer a mudança cultural sempre ameaçada porque, ao fim e ao cabo, continuam a imperar as formas de actuar habituais, apoiadas nas estruturas herdadas" (Bolívar, 2003, p. 301).

O próximo capítulo encerra a revisão de literatura e vai debruçar-se sobre uma concepção de escola relativamente recente que reflecte o olhar sobre a mudança educativa que temos vindo a descrever: as escolas como comunidades de aprendizagem profissional, um modelo assente na interacção social e na *reculturação* (Fullan, 1991, cit por Bolívar, 2003, p. 301) da mesma.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

“Whether schools (...) are labelled learning communities, professional learning communities, (...) or communities of continuous inquiry and improvement, it is important to keep in mind that what is now envisioned is a quantum leap toward the creation of a setting where inquiry is normal and the conditions of the workplace support continuous, collegial inquiry . . . that involves the total faculty, builds community, serves to increase student learning through the study of instruction and curriculum, and seeks to provide a nurturant organization through collective study of the health of the school (Joyce & Calhoun, 1995, p. 51, cit por Hord, 1997)

Comunidades de Aprendizagem

Dos novos paradigmas de compreensão das escolas surge a Teoria das Organizações Aprendentes que, embora tenha sido desenvolvida no meio organizacional, encontrou eco no meio educativo, que revelou interesse pelos processos e metodologias organizacionais enquanto promotores de aprendizagens eficazes - “enquadra-se numa mudança de paradigma, é coerente com os mais recentes estudos sobre aprendizagem e as experiências realizadas têm demonstrado grandes potencialidades” (Afonso, 2001, p. 429).

Esta teoria assenta na convicção de que as organizações, como a escola, são fruto do modo como os seus membros interagem e das suas crenças, e que a aprendizagem tem por base um objectivo comum, enquadrada numa estrutura social onde todos os elementos constroem o conhecimento colectivamente, com um sentido de responsabilidade partilhada (Senge, 2005).

A adopção desta concepção nas escolas levou a alterações no léxico educativo, pelo que o termo “organizações que aprendem” vai sendo substituído por “comunidades de aprendizagem” (Afonso, 2001) e “alberga um novo modelo de cultura e de organização educativa que suporta a mudança em contexto educativo. Este modelo manifesta-se pelo empenho contínuo dos intervenientes no trabalho colaborativo e pelo reforço da capacidade

de criação de elementos significativos dentro da comunidade” (idem, p. 428).

O Conceito

De acordo com Sarmiento e Ferreira (1999), a defesa de uma concepção comunitária da educação como uma solução organizacional para um modelo alternativo de escola, remonta a John Dewey e até a Rosseau. Dentro desta concepção inserem-se as comunidades de aprendizagem (“learning communities”).

Este é um termo que se tem expandido nos últimos anos com diferentes acepções e que originou diferentes políticas e programas um pouco por todo o mundo mas que, na sua essência, assume uma visão integral e sistémica da educação em torno da aprendizagem e englobando, num sentido alargado, a sua cultura ao mesmo tempo que procura articular os diferentes níveis da acção educativa (Torres, 2001).

Ainda que não haja uma definição geralmente aceite, podemos mencionar que, para Torres (2001, p. 1), uma comunidade de aprendizagem é:

“Una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo e solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.

Nesta perspectiva, a aprendizagem destaca-se como uma poderosa estratégia de mudança na era pós-moderna: “the school functions as a learning organisation in order to continue to improve performance and build capacity to manage change (Corcoran & Goetz, 1995) in an environment where schools are becoming increasingly borderless” (Sillins, Zarins & Mulford, 2002, p. 24).

E Afonso (2001, p. 428), cita a ideia de Cross (1998), que indica que o conceito de comunidades de aprendizagem foi concebido como “groups of people engaged in intellectual

interaction for the purposes of learning”, acrescentando que estas comunidades “constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interacção, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros” (idem, p. 429).

Afonso (2001) menciona a teoria sócio-construtivista para melhor exemplificar a dinâmica e os elementos das comunidades de aprendizagem, bem como a importância do contexto e da linguagem para o desenvolvimento destas comunidades e o papel das ferramentas psicológicas enquanto mediadores da interacção e da aprendizagem:

“O papel de mediação assumido pelas ferramentas psicológicas e pela linguagem dá lugar a uma comunicação transformativa, promovida pela interacção, que permite à comunidade alcançar o seu principal objectivo: promover a aprendizagem com base na compreensão conceptual e na capacidade de transferência e aplicação do conhecimento a/em diferentes contextos, e a flexibilidade e adaptabilidade das actividades de aprendizagem face aos objectivos e interesses da comunidade” (p. 429).

Neste sentido, as comunidades de aprendizagem

“(...) fornecem uma infra-estrutura comum de aprendizagem acessível a todos, chamando a atenção para a natureza relacional da cognição humana e para o papel crucial do contexto na aprendizagem, ao promoverem o desenvolvimento de competências horizontais e transversais e a construção social do conhecimento” (idem).

O Modelo e as Cinco Disciplinas

Como já referimos, o conceito de comunidade de aprendizagem surgiu no meio organizacional. Senge (2005) defende que as organizações que aprendem caracterizam-se por valorizar e desenvolver um conjunto de cinco disciplinas de aprendizagem, que promovem o desenvolvimento de novas capacidades e mudanças tanto individuais como colectivas (Cameira, 2007).

Pretende-se, nesta perspectiva, que as disciplinas sejam integradas na escola, de modo a que esta obtenha os seus benefícios. Para tal, a escola terá que "aprender a aprender", e compreender e aprender com o passado, no sentido de orientar as acções futuras na organização.

Vejam os cinco disciplinas e a sua pertinência para a escola (Senge, 2005):

- a) *Domínio Pessoal*: disciplina que promove o conhecimento de cada um e leva os indivíduos a expandir as suas competências e a sua forma de pensar para atingirem os seus objectivos. As pessoas com elevados níveis de domínio pessoal expandem continuamente sua capacidade de criar na sua vida os resultados que procuram e é através dessa procura contínua pela aprendizagem que surge o espírito da organização que aprende.

O domínio pessoal ou capacidade individual é então a aptidão fundamental para que uma pessoa possa ampliar seus próprios valores, não se deixando levar pelas circunstâncias – “a prática desta disciplina tende a expandir a capacidade de as pessoas perspectivarem a falta de condições para realizarem os seus objectivos como uma fonte de energia e de inovação em vez de criar desânimo e frustração” (Cameira, 2007, p.3)

- b) *Modelos Mentais*: são as imagens e as crenças construídas pelas pessoas que limitam o seu pensamento sobre o modo como o mundo funciona, e sobre elas próprias. Estes modelos mentais acabam por condicionar as suas percepções sobre os comportamentos e atitudes dos outros, constituindo-se como teorias em acção, frequentemente sem que o próprio tenha consciência disso.

Assim, esta disciplina pretende trazer à consciência os modelos mentais, reexaminá-los e dismantelá-los através de um diálogo que conduza à reflexão, tornando claras as crenças, por exemplo, acerca da mudança.

- c) *Visão Partilhada*: “A disciplina da visão partilhada é um conjunto de instrumentos e técnicas para alinhar todas essas aspirações desencontradas em torno de coisas que as pessoas têm em comum – neste caso sua conexão com a escola” (p. 54).

Uma visão une os grupos num compromisso para a acção na medida em que ela vai reflectir as visões de cada membro do grupo. Para Senge, a escola deve ter uma missão clara, bem definida para que as pessoas dêem o melhor de si e que venham a adoptar essa visão.

A visão pode ser inspirada por uma ideia, mas quando evolui e é estimulante o suficiente para obter o apoio de mais do que uma pessoa e deixar de ser uma abstracção, passa a constituir-se como uma força.

- d) *Aprendizagem em Equipa*: é uma disciplina crítica uma vez que as equipas são, para Senge, a unidade de aprendizagem essencial da escola. Esta disciplina é uma "disciplina de práticas projectada, ao longo do tempo, para fazer com que as pessoas de uma equipa pensem e ajam juntas" (p. 54). Não é fundamental que pensem da mesma forma, até porque não seria muito provável, mas que aprendam a ser eficazes em conjunto.

Assim, as pessoas estariam como que alinhadas umas com as outras, alinhamento esse que começa com a capacidade das pessoas se verem e respeitarem umas às outras e de "estabelecer certos modelos mentais comuns a respeito da realidade" (p. 55).

- e) *Pensamento Sistémico*: uma disciplina orientada para a visão do conjunto, para desenvolver a consciência da complexidade, interdependências, mudança e poder de influenciar - "é o estudo da estrutura e do comportamento do sistema" (p. 57).

Através do exercício desta disciplina é possível ter uma forma diferente de olhar para os problemas e para os objectivos uma vez que estes não são perspectivados como eventos isolados, mas antes como elementos pertencentes a estruturas mais amplas - "um sistema qualquer é percebido como um todo, cujos elementos "andam juntos", pois afectam-se uns aos outros continuamente" (p. 57).

A possibilidade de ver os problemas na sua interrelação contínua com o ambiente e não como resultado de uma linha de causa-efeito, ou seja, os problemas não são

vistos como exteriores e distantes dos indivíduos por fazerem todos parte do mesmo sistema, permite delinear estratégias de intervenção adequadas.

No que se refere à aprendizagem da escola actualmente, parece óbvio que esta ainda se guia por normas e uma cultura tradicionais: a aprendizagem é centrada no professor e não no aluno, a escola encontra-se muito compartimentada e burocratizada, promove-se a competição e não a cooperação, etc.

Criar uma escola capaz de aprender passa, para Senge (2005) por:

1. Desmantelar os modelos mentais para descondicinar modos de pensar e de agir, criando abertura ao diálogo
2. Com maior abertura ao diálogo promove-se a aprendizagem em equipa
3. O envolvimento das pessoas em projectos colectivos para maior identificação
4. Promover a visão partilhada e o domínio pessoal
5. Recorrer a um pensamento sistémico como factor agregador das ligações entre as outras disciplinas.

Ou seja, passa criação de contextos de aprendizagem que “facilitem e promovam a interacção social e o desenvolvimento da cognição no seio de contextos colaborativo de aprendizagem” (Afonso, 2001, p. 430).

No próximo tópico discutiremos as características e as potencialidades das comunidades de aprendizagem de professores ou comunidades de aprendizagem profissional. Este destaque sobre a aprendizagem dos professores dentro de um contexto comunitário tem por base a proposta de Astuto et al. (1993, cit por Hord, 1997) de três comunidades interrelacionadas: a comunidade profissional de educadores, as comunidades de aprendizagem de professores e alunos (e entre alunos), tanto dentro como fora da sala de aula, e a comunidade onde a escola se insere.

Tem também por base a importância atribuída por vários autores, referidos ao longo deste texto (e.g. Fullan e Hargreaves, 2000, 2001; Hord, 1997; Senge, 2005, Sergiovanni, 2004a, b), ao papel dos professores enquanto agentes de transformação e das equipas de profissionais da escola como unidade essencial para a mudança da escola.

O foco será, assim, no que o autor designou por “professional community of learners”, uma comunidade na qual “teachers in a school and its administrators continuously seek and share learning, and act on their learning. The goal of their actions is to enhance their effectiveness as professional for the student's benefit (...)” (Hord, 1997).

Comunidades de Aprendizagem Profissional

Da literatura sobre a aprendizagem organizacional, a liderança transformacional, a escola como comunidade de aprendizagem, a administração educativa, e em relação com as cinco disciplinas de Senge (2005), surge o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem profissional (“professional learning communities”, PLC) como uma estratégia organizacional promissora para a mudança e melhoria da escola (Liebman et al., 2005).

O Que São e Quais as Suas Características?

A revisão de literatura efectuada Stoll et al. (2006) indica que embora não haja uma definição universal de Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP), existe um vasto consenso acerca da sua essência: “a group of people sharing and critically interrogating their practice in an ongoing, collaborative, inclusive, learning-oriented, growth-promoting way (...) operating as a collective enterprise (...)” (p. 223). Esta descrição vai ao encontro da definição de Hord (1997) que ilustrámos no último parágrafo do ponto Comunidades de Aprendizagem.

Também Morrissey (2000) fala das CAP nos mesmos moldes:

“O termo comunidade de aprendizagem profissional define-se a si próprio. Uma escola que trabalha como tal envolve todo o grupo de profissionais para que estes se aproximem e aprendam no seio de uma comunidade auto-criada e apoiante. A aprendizagem dos professores e administradores da escola é mais complexa, profunda e mais frutuosa num contexto social, onde os participantes podem interagir, testar as suas ideias, desafiar as suas inferências e interpretações, e processarem novas informações uns com os outros” (p. 3-4, tradução livre).

Comuns a estas noções são os elementos que Westheimer (1999, cit por Stoll, 2006) indica como as mais frequentemente identificadas na literatura da área: atitudes e crenças partilhadas, interacção e participação, interdependência, consideração pelos pontos de vista dos indivíduos e de grupos minoritários e relações significativas. A noção de escola-comunidade incorpora assim uma ética de preocupação interpessoal pelas vidas dos professores, alunos e líderes (Hargreaves & Giles, 2003, cit por Stoll, 2006).

Segundo Hord (1997), de novo a cultura colaborativa se assume como o veículo para promover a aprendizagem contínua e envolver o sistema educacional na melhoria da escola - "PLC's are "one model [of school improvement] that recognizes that school capacities must be grounded in the culture of the school and the normative behaviors of its staff" (Hord et al., 2000, cit por Hipp et al., 2003).

A literatura sobre as escolas que se revelaram eficazes identificou que estas procederam a reorganizações em torno de 5 dimensões (Hord, 1997):

- Liderança Partilhada e Compreensiva - *"the collegial and facilitative participation of the principal who shares leadership - and thus, power and authority - through inviting staff input in decision making"*;
- Visão e Valores Partilhados - *"a shared vision that is developed from an unswerving commitment on the part of staff to students' learning and that is consistently articulated and referenced for the staff's work"*;
- Aprendizagem Colectiva e sua Aplicação - *"collective learning among staff and application of the learning to solutions that address students' needs"* (originalmente designado por Hord como 'collective creativity');
- Práticas Pessoais Partilhadas - *"the visitation and review of each teacher's classroom behavior by peers as a feedback and assistance activity to support individual and community improvement"*;
- Condições de Suporte: Estruturais e Relacionais - *"physical conditions and human*

capacities that support such an operation” (Hord, 1997); “*The structural conditions include use of time, communication procedures, size of the school, proximity of teachers, and staff development processes. Collegial relationships include positive educator attitudes, widely shared vision or sense of purpose, norms of continuous critical inquiry and improvement, respect, trust, and positive, caring relationships*” (cit por Morrissey, 2000, p.6).

Os trabalhos de Bolam et al. (2005, cit por Stoll et al., 2006) e de Stoll et al. (2006) confirmam estas cinco características ou dimensões e identificam outras três: confiança mútua, respeito e apoio entre os membros da equipa.

Sobre as CAP, seus atributos e as mensagens recorrentes da literatura, Morrissey (2000, p. 23) resume os temas essenciais:

“Throughout our research on professional learning communities, four key themes emerged (...):

- (1) A professional learning community is not a thing; rather, it is a way of operating.
- (2) Change requires learning, and learning motivates change.
- (3) When staff work and learn within professional learning communities, continuous improvement becomes an embedded value.
- (4) Professional learning communities exist when each of the five dimensions are in place and working interdependently together”.

Como se formam e evoluem?

As escolas não se transformam de um dia para o outro em comunidades de aprendizagem profissional, nem este parece ser um processo rápido, uma vez que sugere mudanças em diferentes aspectos da escola, como já tivemos oportunidade de ver (e.g. liderança, controlo, estruturas, condições internas e externas, relações). Organizar a escola em torno de um propósito envolve os meios humanos, técnicos e sociais que gerem um

colectivo eficaz em torno dos objectivos centrais para a aprendizagem dos alunos, o que requer bastante tempo.

Nos últimos anos têm surgido muito boas referências às CAP na literatura, mas só recentemente é que têm surgido estudos empíricos que avaliam as mudanças e benefícios obtidos através deste modelo (Vescio, Ross & Adams, 2006).

Deste modo é natural que ainda não seja completamente claro como se formam este tipo de comunidades (Hord, 1997), embora Morrissey (2000, p. 11) refira alguns trabalhos que apontam para aspectos sobre o seu desenvolvimento e para estratégias ou instrumentos que ajudem a trabalhar com as equipas escolares nesse sentido (DuFour & Eaker, 1998; Wald and Castleberry, 2000; Senge, 2005).

Stoll et al. (2006), à semelhança de Hord (1999), dizem que a criação e o desenvolvimento das CAP parece depender de um conjunto de processos dentro e fora da escola que eles descrevem em quatro pontos:

1. Foco nos processos de aprendizagem
2. O melhor uso dos recursos sociais e humanos
3. Gerir os recursos estruturais
4. Interagir com os agentes externos

Apesar de tudo, autores como Fullan (2001) ou Miles (1998, citados por Stoll et al., 2006), identificam diferentes fases na mudança da escola ao longo do seu processo e melhoria: iniciação, implementação e institucionalização.

Mulford (2004, idem) sugere que a avaliação do sucesso das organizações depende do seu ponto de desenvolvimento. "Effectiveness might be considered in terms of evolution over time, such that some schools are at a very early stage at developing the characteristics of a PLC (early starters), others are further along the process (developers) while some are more established (mature)" (Stoll et al., 2006, p. 228).

Stoll et al. (2006) referem ainda um estudo do processo de mudança ao longo do tempo que, precisamente, explorou o progresso através de diferentes fases, da iniciação à

institucionalização.

Nesse trabalho procuraram mapear as cinco características das CAP identificadas por Hord (1997) em relação com as fases de desenvolvimento de Fullan, tentando perceber qual/quais eram os aspectos determinantes em cada fase. Os autores concluem, referindo as conclusões dos seus trabalhos: "Our own findings suggest that PLC's are fluid, rather than fixed, entities, perenially evolving with accumulating collective experience" (Bolam et al., 2005, cit por Stoll et al., 2006, p. 228), ideia que vai de encontro ao que foi referido no ponto 2.2 – "Como as Escolas se Desenvolvem".

Contudo, identificar as escolas que de facto funcionam como CAP e perceber a fase em que se encontram ou os aspectos que a determinam não é tarefa fácil (Hord, 1999).

Neste sentido, a partir dos trabalhos iniciais de Hall & Hord (1987, cit. por Hord 1999), têm-se vindo a desenvolver instrumentos que permitam verificar/avaliar o grau de implementação dos elementos das CAP numa escola oferecendo uma medida real do seu ponto de desenvolvimento e das condições que tem para desenvolver esse processo de transformação.

Hipp et al. (2003, p. 11), referem por exemplo a equipa inglesa que levou a cabo o projecto "*Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*" - Bolam et al., 2005 – no qual desenvolveram um questionário desenhado para recolher grandes quantidades de informação sobre 1) as opiniões acerca da aprendizagem profissional na escola, 2) as percepções das características das CAP na sua escola, os 3) factores que facilitam ou inibem essa CAP e 4) os factos concretos acerca do alcance e extensão das actividades de desenvolvimento profissional na escola.

Outro importante trabalho a que Hipp et al. (2003) fazem menção e com bastante em comum com o anterior, mas levado a cabo por uma equipa norte-americana, amplia o trabalho de Hord (1998, cit por Hipp et al. 2003) – o questionário *School Professional Staff as Learning Community* – e desenvolve o questionário "*Professional Learning Community Assessment*" (PLCA), cujos autores são Olivier, Hipp & Huffman em 2003.

Neste questionário pretendiam aceder às percepções sobre o Coordenador da escola,

sobre a equipa, funcionários e outros intervenientes como os pais ou membros da comunidade com base nas 5 dimensões características das Comunidades de Aprendizagem Profissional.

Comuns a estes dois trabalhos são:

- a) O propósito: “to create effective professional learning communities that have the capacity to promote and sustain the learning of all professionals in school communities with the collective purpose of enhancing pupil learning” (Hipp et al., 2003, p. 9);
- b) O design: desenhado a partir de uma extensa revisão da literatura acerca das comunidades de aprendizagem, mas também sobre o processo de mudança; ambos exploram a problemática da do envolvimento de intervenientes internos e externos; ambos trabalharam com várias escolas de diversas regiões dos respectivos países, de vários níveis de ensino, vários níveis sócio-económicos e de diferentes contextos (urbano, suburbano, rural).

A importância da utilização e desenvolvimento deste tipo de instrumentos é bem sublinhada por Hord (1999):

1. Com instrumentos deste tipo poderiam conduzir-se investigações sobre escolas que são claros exemplos de comunidades de aprendizes profissionais, com o objectivo de aprender como uma CAP é criada numa escola.
2. Poderia construir-se uma base de dados para depois determinar se o desenvolvimento do pessoal escolar resulta numa CAP. Assim, poderia também revelar o progresso do sucesso num continuum de desenvolvimento, e explorar o ritmo e tempo requerido pelas diferentes escolas, em diferentes contextos, sabendo que nunca irão todas ao mesmo ritmo.
3. Poderia aplicar-se o instrumento como uma ferramenta de diagnóstico para ser usada à medida que os esforços são feitos para criar CAP noutros *settings* escolares. O facilitador externo e/ou interno dum local poderia usar os dados como base de decisões acerca do apoio e assistência necessária para orientar os

docentes na sua evolução para uma CAP.

4. Poderiam facilitar-se e apoiar-se estudos sobre como os directores das escolas trabalham com as suas equipas e os efeitos dos seus esforços na eficácia e colaboração entre os professores. Além disso, factores como as variáveis do contexto poderiam ser correlacionados com o desenvolvimento das CAP dentro de uma escola.

Como nota Morrissey (2000),

“Assessing readiness provides opportunity for one to take note of the barriers that limit previous or current improvement efforts, as well as the strengths, or boosters, that can nurture the development of community. The methods for determining readiness, or whether a school is a strong candidate for developing a professional learning community, will vary with the role of the change facilitator.

For external facilitators, readiness may be determined after engaging in interviews and conversations with the principal, teachers, and central office administrators.

Internal facilitators, or those who are already familiar with the school and/or the staff, may not need to conduct interviews, but they can benefit from talking with staff at all levels.

In analyzing the data gathered in the conversations through the lenses of the professional learning community dimensions, facilitators can glean rich information regarding patterns of growth, perceived barriers or obstacles, and historical background, familiarizing themselves with the general strengths and needs of the school and staff” (p. 29).

Que benefícios?

O impacto e benefícios das CAP não pode, para Stoll et al., (2006) ser avaliado e analisado de forma separada do seu fim, potenciar o sucesso escolar dos alunos através dum aumento da eficácia dos professores como profissionais. Assim, aferir o impacto que têm deve incluir o efeito:

- a) *Nas práticas dos professores:* de um modo geral os estudos dão suporte à ideia de que a participação numa comunidade de aprendizagem leva a mudanças nas práticas dos professores. Importa ainda perceber mais concretamente como é que essa prática é alterada, uma vez que uma boa parte dos estudos existentes, por uma razão ou por outra fala na existência de mudanças sem as documentarem (Vescio, Ross & Adams, 2006).

- b) *Na cultura escolar*: ao contrário das mudanças nas pedagogias, as mudanças na cultura profissional da escola estão bem documentadas com dados empíricos e demonstram que se verificam alterações significativas nos hábitos e modelos mentais dos professores quando a escola se organiza como uma comunidade de aprendizagem profissional. De acordo com a revisão de Vescio, Ross e Adams (2006) identificam-se quatro categorias amplas de características que parecem promover mudanças nas culturas de ensino dos professores e que actuam interrelacionadas e em contexto: Colaboração; Foco na Aprendizagem dos Alunos; Autoridade do Professor (no sentido de liderança) e Aprendizagem Contínua dos Profissionais.
- c) *Na aprendizagem dos alunos*: De um modo geral os estudos apontam para uma melhoria na aprendizagem dos alunos (Stoll, 2006; Vescio, Ross & Adams, 2006), inclusivamente alunos com muitas dificuldades, em diferentes graus de ensino, com baixos resultados escolares e provenientes de minorias, porque o foco da aprendizagem dos professores é a aprendizagem dos alunos e as suas necessidades, de forma contínua.

Vescio, Ross e Adam (2006) resumem os principais resultados da sua revisão de literatura sobre o conhecimento actual das Comunidades de Aprendizagem Profissional:

1. "Participation in learning communities impacts teaching practice as teachers become more student centered. In addition, teaching culture is improved because the learning communities increase collaboration, a focus on student learning, teacher authority or empowerment, and
2. When teachers participate in a learning community, students benefit as well, as indicated by improved achievement scores on over time" (Vescio, Ross & Adams, 2006, p. 17).

Como nos diz Morrissey (2000), uma comunidade de aprendizagem profissional não é, nem pretende ser, uma iniciativa de reforma em si própria, mas antes tornar-se o suporte para as escolas se transformarem continuamente através das suas capacidades internas.

Em última análise, são “os indivíduos e os pequenos grupos de professores e de directores que terão que criar as escolas e as culturas profissionais que desejam. É por isso que vale a pena lutar – dentro e fora da escola.” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 180).

METODOLOGIA

Ao longo dos quatro capítulos que constituíram a revisão de literatura procurámos situar o conceito de Comunidades de Aprendizagem Profissional e a sua pertinência para a melhoria da escola na actualidade.

Revimos os principais movimentos em torno da qualidade da educação, as tendências actuais e a evolução recente do sistema educativo português. A partir daqui analisámos a literatura acerca do processo de mudança para a melhoria, a importância do significado da mudança para os seus intervenientes e os factores contextuais que se podem constituir como forças promotoras ou inibidoras da mesma.

Destacámos uma abordagem ecológica e sistémica à escola que considere os vários factores e o papel da liderança de uma escola na criação de ambientes de aprendizagem cooperativos e estimulantes tanto para alunos como para os seus professores.

Finalmente, destacámos ainda o conceito de comunidades de aprendizagem, que vai de encontro a essa abordagem, e cuja investigação recente demonstra os benefícios nas mudanças nas práticas dos professores, na cultura da escola e na aprendizagem dos alunos.

De seguida, iremos descrever a metodologia utilizada neste trabalho, começando por definir o âmbito do estudo e as questões de investigação.

ÂMBITO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Anteriormente enquadrámos a estratégia de organização da escola como comunidade de aprendizagem profissional como um modelo promissor no campo educativo, numa época de mudanças aceleradas que colocam constantemente novos desafios à escola e a uma educação de qualidade.

Inserida numa abordagem compreensiva da escola que tem em conta o seu contexto e a diversidade de factores a actuarem sobre de forma interrelacionada e interdependente, esta forma de conceptualizar a escola coloca a ênfase na aprendizagem e na criação de uma nova cultura profissional mediada pela linguagem e pela interacção social.

A transformação e reorganização da escola numa comunidade de aprendizagem profissional, não sendo fácil ou rápida, parecem trazer benefícios apontados por estudos diversos. O entendimento sobre este processo está longe de estar clarificado e é necessária mais investigação que descreva a evolução e os impactos desta estratégia.

Da revisão da literatura levada a cabo, salientamos como ideias fundamentais que nortearam o presente estudo as seguintes:

1. As características do contexto externo e interno da escola afectam o modo de perceber e sentir a escola dos seus membros.
2. Os modelos mentais ou as concepções que a equipa docente e o seu líder têm sobre a escola e sobre a mudança condicionam as suas atitudes e comportamentos e consequentemente a cultura da escola, pelo que aceder a essas percepções é um meio de os tornar conscientes e passíveis de serem alteradas pela reflexão e pelo diálogo.
3. Perceber a prontidão da escola para a mudança, as suas condições internas que promovem/inibem o processo de mudança, e a fase de desenvolvimento em que se encontram é uma estratégia essencial para se definirem as necessidades de

mudança, o rumo das iniciativas e a sua avaliação.

4. A liderança de uma escola é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de projectos de mudança assentes na aprendizagem e aperfeiçoamento contínuos, pelo que conhecer as suas percepções sobre o seu papel e sobre a sua escola à luz das cinco dimensões de CAP permite aceder à sua visão.
5. O desenvolvimento de instrumentos de avaliação da prontidão da escola para a mudança e de análise das percepções dos seus membros permite simultaneamente alargar o conhecimento nesta área e ter uma ferramenta de diagnóstico da escola que favoreça o processo de mudança.

Em função destas ideias-chave procurámos como objectivos específicos do estudo:

- a) Conhecer as características contextuais duma escola do 1º ciclo de acordo com o quadro teórico, ao nível da comunidade em que a escola se insere e do agrupamento a que pertence;
- b) Conhecer as percepções dos elementos da comunidade educativa à luz das dimensões identificadas na literatura – Liderança partilhada e compreensiva, Visão e valores partilhados, Aprendizagem colectiva, Práticas pessoais partilhadas e Condições de suporte Estruturais e Relacionais;
- c) Perceber diferenças nas percepções dos elementos dessa comunidade;
- d) Perceber a etapa de desenvolvimento da escola de acordo com o modelo teórico utilizado;
- e) Iniciar a adaptação de um instrumento de diagnóstico para a realidade das escolas portuguesas;

E definimos as questões de investigação:

6. Que factores contextuais ao nível da comunidade e do Agrupamento têm impacto na escola seleccionada?
7. Quais as percepções dos profissionais desta escola sobre a sua comunidade educativa nas cinco dimensões - Liderança partilhada e compreensiva, Visão e valores partilhados, Aprendizagem colectiva, Práticas pessoais partilhadas e

Condições de suporte Estruturais e Relacionais?

8. Que semelhanças e diferenças se verificam entre as percepções dos profissionais?
9. Como é que esta escola se percebe enquanto Comunidade de Aprendizagem Profissional e em que etapa de desenvolvimento?
10. Qual a adequabilidade deste questionário no contexto da escola portuguesa?

OS ESTUDOS DE NATUREZA QUALITATIVA

Nesta secção pretende-se fazer referência à base teórica e conceptual do estudo, discutir a metodologia adoptada e descrever os métodos utilizados na recolha e análise dos dados que permitam dar resposta às questões de investigação colocadas.

Orientação Teórica e Base Conceptual – O Estudo Qualitativo

De acordo com Guba e Lincoln (1994) a acção dos investigadores pode ser agrupada em quatro paradigmas orientadores: o positivista, o pós-positivista, o crítico e o interpretativo ou construtivista, sendo que a cada um deles correspondem diferentes exigências teóricas e metodológicas.

A opção por um destes paradigmas é de toda a pertinência pois influenciará a forma como a informação será recolhida, analisada e interpretada e a forma como os outros a compreendem através da sua leitura.

Nos últimos anos, de acordo com Patton (1990), tem havido uma maior consciência da diversidade de paradigmas e métodos qualitativos (ou interpretativo, hermenêutico ou naturalista) e quantitativos (ou tradicional, positivista ou racionalista), bem como um extenso debate sobre o valor e critérios de cientificidade de cada um deles.

De uma forma abreviada, e considerando aspectos como o modo de apreensão da realidade, o grau de distinção entre investigador e investigado, a validade, o papel dos valores e o processo de pesquisa, vejamos o que dizem os defensores do paradigma quantitativo e do paradigma qualitativo.

Segundo Coutinho (2008), o paradigma quantitativo é uma paradigma que:

(...) enfatiza o determinismo (há uma verdade que pode ser descoberta), a racionalidade (não podem existir explicações contraditórias), a impessoalidade (quanto mais objectivos e menos subjectivos melhor) e ainda a previsão (o fim último da pesquisa é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos) (p. 6-7).

Quanto ao paradigma qualitativo:

A posição do paradigma qualitativo adopta, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mentais e socialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/constructor do conhecimento, justificando-se por isso a adopção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo. De uma forma sintética pode afirmar-se o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos (p. 7).

Daqui advêm duas orientações distintas quanto à metodologia a adoptar relativamente às etapas da investigação:

A postura quantitativa desenvolve a chamada metodologia hipotético-dedutiva segundo a qual a explicação causal e a previsão se regem por uma lógica dedutiva: a pesquisa está referenciada a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenómenos em análise (as hipóteses de investigação); o passo seguinte é recolher dados e testar a hipótese que será aceite ou rejeitada (Coutinho, 2008, p. 7).

A outra postura metodológica defende uma lógica indutiva no processo da investigação; os dados são recolhidos não em função de uma hipótese pré-definida que há que pôr à prova, mas com o objectivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas. A abordagem dedutiva exige decisão prévia do investigador sobre aquilo que serão os resultados esperados na investigação (Coutinho, 2008, p. 7).

Apesar desta dicotomia, para Patton (1990) não é necessário colocar estes dois paradigmas um contra o outro e coloca os valores subjacentes à investigação ao longo de

um continuum, sugerindo que devem ser escolhidos aqueles que, do continuum, melhor darão resposta à questão de investigação. Autores como Patton (1990) e Strauss & Corbin (1994) acreditam que pesquisas quantitativas e qualitativas podem ser eficazmente combinadas no mesmo projecto de investigação.

A decisão de optar por uma metodologia de investigação qualitativa deverá então ter por base várias considerações. Segundo Strauss & Corbin (1994) deve recorrer-se a esta metodologia quando se pretende compreender fenómenos ainda pouco conhecidos, quando se pretende obter novas perspectivas sobre assuntos já conhecidos ou ainda quando se procura informação aprofundada difícil de analisar quantitativamente.

A metodologia qualitativa é, essencialmente, uma metodologia adequada sempre que se precisarem de identificar variáveis (que até poderão vir a ser testadas quantitativamente) ou quando as medidas quantitativas não são suficientes para descrever ou interpretar uma determinada situação, pelo que o problema da investigação é posto em termos de questões abertas.

Vários autores identificaram o que eles consideram as características essenciais da investigação qualitativa Bogden e Biklen (1994), Guba e Lincoln (1994), Patton (1990), ainda que Patton (1990) sublinhe que estas não são características absolutas, e que pretendem antes fornecer uma base e uma direcção na investigação. Deste modo, para além das características já focadas, gostaríamos de salientar os pressupostos que orientaram este estudo de acordo com estes autores e tendo em mente a vantagem da combinação entre métodos quantitativos e qualitativos:

1. Sobre a natureza da realidade: as realidades existem em várias formas como construções mentais baseadas no social e nas experiências, pelo que a investigação deve ser olhada holisticamente e deve conduzir a algum grau de compreensão sobre o fenómeno, mas não necessariamente à sua predição e controlo.
2. Sobre a natureza do conhecimento: ao longo da investigação investigador e investigado influenciam-se mutuamente, construindo o conhecimento sobre a realidade.
3. Sobre a metodologia: as realidades não podem ser entendidas isoladas do seu contexto, pelo que devem ser estudadas no seu *setting* natural e em resultado da interacção entre o investigador e os participantes. A metodologia é, portanto, de

natureza subjectiva e tendo sempre presente o contexto da pesquisa.

4. Sobre o desenho da investigação: é emergente, ou seja, o plano inicial poderá ser ajustado em função dos dados que vão sendo recolhidos. No entanto, é conveniente especificarem-se as questões a explorar, bem como ter um plano para as estratégias de recolha de dados.
5. Sobre o investigador: é, ele próprio, um instrumento da recolha de dados.
6. Sobre o rigor e a confiabilidade: recorre a critérios e estratégias específicos (a que mais adiante se fará referência)

Patton (1990) acrescenta que o desenho específico de uma investigação qualitativa depende do seu objectivo, tipo de informação que será útil e mais credível. A abordagem metodológica escolhida para este trabalho foi a estratégia do Estudo de Caso que é de seguida apresentada e justificada.

A opção pelo estudo de caso

Definição, características, aplicações

O recurso ao estudo de caso como metodologia da investigação qualitativa tem sido bastante frequente nas Ciências Sociais, nomeadamente na Psicologia e na Educação, ainda que de forma controversa, tal como referem Miles & Huberman (1994), uma vez que o estudo de caso também pode ser utilizado numa abordagem quantitativa e até mesmo mista. Para os autores o debate do estudo de caso enquanto método quantitativo-qualitativo não é pertinente, uma vez que não importa se os dois tipos de métodos e dados se podem associar ou não, mas se, para cada estudo, faz sentido essa associação, como deve ser feita e com que propósito.

Também Meirinhos (2006) e Coutinho & Chaves (2002) salientam que apesar de uma certa tradição do uso do estudo de caso na investigação qualitativa, vários autores apontam para a vantagem de se recorrer a dados qualitativos e quantitativos.

Como estratégia de pesquisa, Stake (1994) defende que o estudo de caso se caracteriza pela sua natureza particularista, isto é, pelo seu interesse em casos individuais e não pelo seu interesse em métodos de investigação, que poderão ser quer quantitativos quer qualitativos. No entanto, para o mesmo autor, nem todas as situações particulares são passíveis de se constituírem como um caso, pelo que sublinha que este deve ser uma unidade específica, um sistema delimitado (como uma escola) cujas características se podem estender até ao seu próprio contexto (social, político, histórico, etc).

Socorrendo-nos das palavras de Meirinhos (2006),

“Apesar de alguma diferenciação, por vezes conceptual, conforme o enquadramento epistemológico dos autores, existe contudo, na bibliografia, um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e a sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante” (p. 184)

A definição de estudo de caso proposta por Yin (1984) é uma definição baseada quer no tipo de fenómeno em estudo, quer no que caracteriza a recolha e a análise dos dados – uma investigação que procura compreender um fenómeno contemporâneo no seu próprio contexto natural, mesmo quando as fronteiras entre este e o próprio fenómeno não são claras, recorrendo a múltiplas fontes de evidência, como entrevistas, observações, documentos e artefactos. Tem como objectivo a descrição ou a análise do fenómeno, acedido directamente pelo investigador, e apreender a sua dinâmica de forma aprofundada.

Neste sentido, o estudo de caso como estratégia de pesquisa assenta em grande parte no trabalho de campo e/ou na análise documental e deve surgir da vontade do investigador em entender um fenómeno social complexo e pode ter vários propósitos – exploratório (obter informação preliminar sobre o objecto de estudo), descritivo (descrever como é o objecto de estudo) ou explicativo (construir/desenvolver nova teoria; confrontar teoria existente) –, sendo as questões de interesse do estudo referentes ao “como” e ao “porquê” da situação em estudo.

Para Stake (1994), tal como noutras pesquisas, o estudo de caso também se organiza em torno de um pequeno número de questões, salientando que estas apelam a relações complexas e situada em contexto. Procura-se tanto o que é comum como o que é particular em cada caso, sendo o resultado final um retrato único em função de um ou mais aspectos como a natureza do caso, a sua história, o seu contexto (físico, económico, político, legal, estético etc.), outros casos pelos quais é reconhecido ou os informantes pelos quais pode ser conhecido.

A estratégia da pesquisa dependerá, para além do tipo de questão, do grau de controlo que o investigador tem sobre os acontecimentos, que em estudos de caso qualitativos, costuma ser reduzido, não sendo possível ou desejável manipular eventuais variáveis a influenciar o comportamento dos participantes (Yin, 1984).

Yin, (1984), acrescenta, que apesar do carácter fortemente descritivo do estudo de caso, este não tem que estar limitado à descrição do fenómeno, podendo inclusive ajudar a desenvolver novas teorias ou questões de investigação quando, da sua análise se questiona a situação e se a confronta com outras já conhecidas.

Poderíamos resumir as características do estudo de caso neste excerto de Canário, Rolo e Alves, que se aplica directamente ao presente estudo:

“os estudos de caso visam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando o investigador revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação em estudo, focalizando-a como um todo (...). Este tipo de estudos, ao incidirem sobre uma organização específica, neste caso uma escola do 1º ciclo do ensino básico, procura compreender jogos e estratégias dos actores individuais e colectivos no contexto educacional em que se situam. Este contexto é uma organização, um sistema de acção colectiva em que os actores têm capacidade de definir e redefinir as “regras do jogo colectivo” donde resultam factores de contingência, marcados pela imprevisibilidade” (1997, p.)

No que diz respeito às aplicações do estudo de caso, Yin (1984) aponta para as seguintes: a explicação de ligações causais em intervenções ou situações da vida real que são complexas demais para tratamento através de estratégias experimentais ou de levantamento de dados; a descrição dum contexto real sobre o qual ocorreu uma intervenção; a avaliação uma intervenção que está a decorrer e a sua consequente

modificação tendo por base um caso ilustrativo; e a exploração de situações nas quais a intervenção não tem clareza resultados suficientemente claros.

Donmoyer (2000) apresenta alguns argumentos a favor do uso do estudo de caso como a sua acessibilidade ou a possibilidade de ver através do olhar do observador. Quanto à primeira, de acordo com o autor, os estudos de caso levam-nos para locais onde a maioria de nós não teria oportunidade de ir. Ao podermos entrar em contacto com novas realidades ou a realidades conhecidas vistas sob outro prisma, os estudos de caso permitem-nos expandir as nossas estruturas cognitivas ao ter, de forma indirecta, experiências únicas com indivíduos únicos, alargando a gama de interpretações possíveis.

Além disso, podemos ver através do olhar do investigador. Não o seu olhar pessoal, mas sim o olhar da perspectiva teórica ou do campo de estudo do investigador, partilhado intersubjectivamente, o que nos poderá introduzir nessa área ou que nos poderá ajudar a melhor entender a dimensão e a profundidade dessa perspectiva.

Stake (2000) faz referência a uma das vantagens do método do estudo de caso face a outros métodos qualitativos: a possibilidade de recolha de dados de diversas fontes, quer as de descrições, documentos ou observações como dados de natureza quantitativa já catalogados. Outra referência importante diz respeito ao foco temporal, que no estudo de caso é bastante amplo, uma vez que possibilita o estudo da situação ou fenómeno tanto no presente como no passado acrescentando detalhes importantes que sejam úteis para a sua compreensão.

A partir das aplicações do estudo de caso acima enunciadas, propostas por Yin (1984), poderíamos sublinhar outras vantagens deste tipo de estudos: estimulam novas descobertas, realçam as várias dimensões de um problema ao mesmo tempo que o focam como um todo e ainda permitem uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

Tipos de estudo de caso

Autores com Yin, (1984), Bogdan & Bilken (1994) ou Miles & Huberman (1994), distinguem o estudo de caso em estudo de caso único e estudo de caso múltiplos (vários

casos em simultâneo) e Yin, a partir desta distinção, sugere ainda que eles podem ser holísticos (analisa o caso de forma integrada e global) ou incorporados (analisando várias unidades de análise dentro do mesmo caso). Os casos podem assim ser únicos, holísticos ou integrados, ou múltiplos, holísticos ou integrados, mas Yin (1984) alerta para o cuidado com que devem ser feitos os estudos de caso únicos, sobretudo no que se refere às generalizações que se poderão fazer ou não a partir dele.

Por sua vez, Stake (1994), diferencia os estudos de caso em três tipos, em função do objectivo proposto: o estudo de caso intrínseco, o instrumental e o colectivo. Ao fazer esta diferenciação, Stake procura sublinhar a variedade de orientações metodológicas associadas ao estudo de caso, e não uma categorização taxionómica.

Relativamente ao estudo de caso intrínseco o objectivo é obter uma maior compreensão sobre um caso particular (não um constructo abstracto ou a construção de teoria). Quanto ao estudo de caso instrumental, o interesse não é num caso particular que tenha uma importância intrínseca, mas no caso como instrumento para ampliar a compreensão teórica mais ampla sobre um assunto ou, ao contrário, para contestar as generalizações aceites, evidenciando um caso que não se encaixa na teoria existente.

Finalmente, nos estudos de caso colectivos, os vários casos seleccionados, estudados em conjunto, ajudam o investigador a obter uma maior compreensão ou teorização sobre um conjunto mais alargado de casos, o que de algum modo se assemelha a um conjunto de casos instrumentais.

Ainda de acordo com o autor, a utilização de um caso único é adequada em situações em que se pretende verificar se as proposições de uma teoria são correctas; quando o caso sob estudo é raro ou extremo (quando não existem muitas situações semelhantes que permitam estudos comparativos) ou quando o caso é revelador, estando acessíveis informações não facilmente disponíveis.

Limitações

Segundo Yin (2001), a metodologia do estudo de caso tem sido alvo de várias críticas e preconceitos entre as quais:

1. A falta de rigor deste método enquanto plano de investigação, mas salienta que através de testes lógicos é possível verificar a validade e a confiabilidade do estudo.
2. As críticas que dizem respeito ao enviesamento e manipulação inconsciente dos dados por parte do investigador,
3. A dificuldade em estabelecer uma base para generalizações científicas, apesar de ele lembrar que o que se procura é a generalização de proposições teóricas e não proposições sobre populações (donde os casos múltiplos ou as replicações de um caso com outras amostras poderem indicar o grau de generalização de proposições).
4. Ou ainda a questão do alongamento no tempo em estudos de caso, nem sempre exequível ou prático em termos financeiros. Apesar deste tipo de estudo ter habitualmente um plano extenso, o autor lembra que nem sempre é preciso recorrer às técnicas de recolha que se mostram mais demoradas.

O autor destaca que estas limitações não são exclusivas do estudo de caso e que também estar presentes noutros métodos de investigação científica se os investigadores não tiverem treino ou se não tiverem desenvolvido as competências necessárias para realizar estudos de natureza científica.

Tendo em conta que a questão da generalização dos dados suscita bastante debate, julgamos pertinente acrescentar mais algumas ideias de Yin (2001) e de Stake (2000). Para ambos, a questão da generalização dos dados não se coloca se pensar em, a partir do caso, fazer uma generalização estatística, mas aceitam que é importante poder pensar para além do caso, variando apenas a forma como cada um defende os moldes dessa generalização.

Para Yin, nos estudos de caso existe sempre a possibilidade de gerar hipóteses que possam ser replicadas noutros contextos e que, em caso de confirmação possam ser generalizadas para contextos semelhantes, processo que ele designa por generalização analítica.

Por seu lado, Stake defende que nem sempre se deve exigir a generalização de todos os

estudos, uma vez que uma preocupação em demasia pode desviar a atenção do investigador de características importantes para a compreensão do caso em si. Deste modo, ele sugere a generalização naturalística: deve ser o leitor do estudo de caso a decidir se, perante a descrição em pormenor dos sujeitos, das suas relações, comportamentos, situações e contexto, as interpretações e hipóteses apresentadas podem ou não ser generalizadas ao caso do seu próprio interesse.

Crítérios de qualidade

Face às limitações descritas Yin (2001) propõe alguns critérios para se avaliar a qualidade do *design* da investigação recorrendo ao uso de testes lógicos.

Assim, de modo a verificar a validade de constructo podem estabelecer-se definições conceptuais e operacionais dos principais termos e variáveis do estudo para que se saiba exactamente o que se quer estudar, descrever ou medir. Para tal utilizam-se múltiplas fontes de evidência para uma mesma variável.

Para verificar a validade interna (em estudos de caso explicativos ou causais) deve estabelecer-se uma relação causal que explique que certas condições (causas) levam a outras situações (efeitos) e deve testar-se a coerência interna entre as proposições iniciais, o desenvolvimento e resultados encontrados.

Relativamente à validade externa o autor sugere que se deve estabelecer o domínio sobre o qual as descobertas podem ser generalizadas, testando a coerência entre os resultados do estudo e resultados de outras investigações semelhantes.

Finalmente, quanto à confiabilidade, importa evidenciar que o estudo pode ser repetido obtendo-se resultados semelhantes, sendo o protocolo do estudo de caso e a base de dados do estudo fundamentais para os testes que indicam confiabilidade.

Yin (2001) menciona também a importância do treino que o investigador deve ter para a condução dum estudo de caso. Ele deve assegurar-se que desenvolveu e domina as competências necessárias para retirar as informações relevantes, competências essas que remetem para procedimentos altamente baseados na percepção e na capacidade de

análise.

Assim, ele deverá ser capaz de formular boas questões e de saber interpretar as respostas; deverá ser ter uma boa capacidade de escuta sem se prender às suas ideias preconcebidas; deverá ter uma boa capacidade de adaptação e flexibilidade sem perder o rigor (decidir refazer o desenho da investigação, se necessário, por exemplo); deverá ter um bom domínio sobre os assuntos em estudo; e deverá ter uma postura de neutralidade para evitar a introdução de enviesamentos ou de noções preconcebidas.

:

Componentes fundamentais

Um plano de investigação que siga a metodologia do estudo de caso deve, segundo Yin (2001) (e de acordo com ele, segundo outros autores também), passar por três etapas diferentes:

1. Pela escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar, o que implica a selecção dos casos e o desenvolvimento de protocolos para a recolha de dados. Implica ainda uma questão de investigação do tipo “como” e/ou “porque”, preposições orientadoras do estudo, enunciadas a partir de questões secundárias e estar bem definida a lógica que unirá os dados às preposições do estudo.
2. Pela condução do estudo de caso, desde a recolha e da análise dos dados até ao redacção do relatório; Devem estar bem definidos quais os critérios de análise dos dados e em conformidade com a teoria seleccionada
3. Pela a análise dos dados obtidos à luz do quadro teórico escolhido, interpretando os resultados e elaborando um relatório final do estudo.

Para Yin (2001), a elaboração de um bom estudo de caso não é uma tarefa fácil e para além de sugerir orientações para as várias fases do estudo (planeamento, recolha e análise) ele questiona-se quanto aos aspectos que farão dum estudo de caso um excelente estudo. Neste sentido ele diz-nos que não basta seguir os procedimentos indicados de forma exacta para que se tenha um caso exemplar, um caso que possa oferecer *insights* referentes a processos individuais ou sociais e propõe as seguintes características consideradas essenciais:

- a) O caso deve ser completo, com uma boa distinção entre o fenómeno em estudo e o contexto em que está inserido, sendo perceptível o esforço por se obter um bom conjunto de evidências e com um planeamento que permita ao investigador não terminar o estudo por falta de tempo ou de recursos.
- b) O caso deve considerar perspectivas ou hipóteses alternativas, devendo o investigador procurar explicações ou perspectivas diferentes das adoptadas nesse estudo e examinar as evidências de acordo com essas perspectivas.
- c) O relatório do estudo deve ser apelativo, escrito de uma forma clara e que estimule o leitor a seguir o caso até ao fim.

Para concluir esta secção julgamos pertinente resumir os aspectos principais do presente trabalho em termos da sua metodologia. Inserindo-se este estudo numa abordagem metodológica qualitativa, optámos pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa por julgarmos que era o que melhor se adaptava às questões colocadas inicialmente: procura retratar as várias dimensões do caso de forma integrada e global, destaca o seu estudo no seu contexto natural e recorre a múltiplas fontes de evidências para melhor o compreender.

Assim, segundo a definição de Yin (1984) este é um estudo de caso único e holístico e na definição de Stake (1994) instrumental, na medida em que poderá permitir alguma compreensão sobre a adequação do conceito de C.A.P. e do instrumento proposto à realidade portuguesa ampliando, ainda que modestamente, o conhecimento sobre esta temática.

De acordo com os objectivos do estudo, já focados anteriormente, este é um estudo exploratório, pois procura-se simultaneamente iniciar um processo de aferição das propriedades do instrumento adaptado e conhecer o conceito de CAP para uma dada comunidade educativa. É também descritivo, dado que se pretende, a partir dos vários elementos recolhidos, retratar esta escola em particular enquanto comunidade de aprendizagem numa determinada etapa de desenvolvimento.

Recolha e Tratamento dos Dados

De seguida faremos referência à selecção do caso, ao tipo de dados que pretendíamos recolher, aos instrumentos utilizados para recolher esses dados e ao modo como se procedeu à análise dos mesmos.

A Selecção do Caso

A selecção do caso é da maior importância uma vez que constitui o foco da investigação. Stake (1994) diz-nos que ao contrário dos estudos de caso intrínsecos, em que habitualmente o caso já foi predeterminado, nos estudos de caso instrumentais ou colectivos o caso tem que ser definido pelo investigador. Ele chama ainda a atenção que nos estudos de caso não faz sentido recorrer à amostragem.

Acerca da escolha do caso Miles e Huberman (1994) sugerem alguns critérios a ter em conta. Assim, o investigador deve pensar primeiro nos casos que sejam típicos ou representativos do fenómeno e depois pensar em casos que não estejam de acordo com ele para que se possam definir os limites para a composição da amostra. Por outro lado, devem considerar-se os casos excepcionais ou discrepantes para que o investigador possa melhor qualificar os resultados que obtiver e especificar eventuais contingências à manifestação do fenómeno.

De acordo com Bravo (1998, cit. por Coutinho e Chaves, 2002), a constituição da amostra é sempre intencional e baseada em critérios tanto pragmáticos como teóricos, e não em critérios probabilísticos, dado que se procuram as variações máximas e não a uniformidade. A autora identifica seis tipos de amostras (intencionais ou teóricas) passíveis de serem utilizadas num estudo de caso:

1. Amostras extremas (casos únicos);
2. Amostras de casos típicos ou especiais;

3. Amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições;
4. Amostras de casos críticos;
5. Amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes;
6. Amostras de conveniência.

Diríamos que no caso do presente estudo a escola do 1º ciclo do ensino básico escolhida é uma escola que é representativa da grande maioria das escolas portuguesas, que não se destaca por nenhum modelo pedagógico ou práticas com resultados excepcionais ou muito negativos e que, por isso mesmo, teria vantagem para um estudo que para além de descritivo, também tem um carácter exploratório. Não pretendíamos pois que, por exemplo, os resultados obtidos quanto ao diagnóstico do desenvolvimento da escola como C.A.P. pudessem ser influenciados por um ou outro carácter excepcional da escola.

O contacto formal com a escola foi efectuado primeiro por carta, enviada ao Coordenador da Sede de Agrupamento e ao Coordenador da Escola, na qual se expunham sumariamente os objectivos do estudo, o âmbito do trabalho e os passos necessários à recolha dos dados, e depois através de reunião informal com o Coordenador da EB1. A escola tem um total de 20 professores com horário lectivo atribuído.

Sobre o coordenador é importante referir que foi fundamental a sua abertura e disponibilidade, tanto no processo de viabilização do estudo naquela escola, como na aplicação dos questionários junto dos professores, na entrevista individual ou ainda na no acesso a fontes documentais. Mostrou-se sempre cooperante e interessado nos resultados e relatório final, considerando-o uma mais valia para o seu próprio trabalho enquanto coordenador.

Caracterização dos Professores

Os três quadros que se seguem fornecem informações úteis para caracterizar o grupo de professores que participou neste trabalho quanto às variáveis Sexo e Idade; às suas Habilitações e tempo na escola; e quanto à sua Formação (áreas em que incidiu, motivações e necessidades). As informações foram obtidas a partir das respostas dos professores à Parte 1 do questionário.

Quadro 5: Caracterização dos professores quanto às variáveis sexo e idade

	Dados	Fo	%
Sexo	Masculino	3	23.1
	Feminino	10	76.9
Idade	Máxima	55 anos	Média= 33,6 anos Moda =29 anos
	Mínima	26 anos	

A partir do quadro 5 verifica-se que a maioria dos professores são do sexo feminino (76.9%), sendo os professores do sexo masculino apenas 3 (23.1%). A média de idades situa-se nos 33.6 anos, sendo a amplitude do intervalo de idades variável entre os 55 e os 26 anos.

Quadro 6: Caracterização das habilitações dos professores

HABILITAÇÕES			
	Dados	Fo	%
Habilitações	Licenciatura	10	76.9
	Profissionalização	1	7.7
	NS / NR	2	15.4
Situação na profissionalização docente	Profissionalização	4	30.8
	Em Profissionalização	0	0
	Quadro de nomeação definitiva	5	38.5
	Quadro de nomeação provisória	0	0
	Contratado	4	30.8
Tipo de profissionalização	Exame de Estado/estágio clássico (até 1980)	0	0
	Licenciatura em Ensino/ramo formação educacional	11	84.7
	Profissionalização em exercício (1980-1986)	0	0
	Profissionalização em serviço (a partir de 1986)	2	15.4
	Outra	0	0
Tempo na escola	Em substituição	0	0
	1 ano	5	38.5

2-3 anos	5	38.5
3-4 anos	0	0
Mais de 5 anos	2	15.4
NS / NR	1	7.4

Legenda: NS/NR – Não sabe/ Não Responde

O quadro 6 indica-nos que a grande maioria dos professores tem a licenciatura (76.9%) e que apenas um professor é profissionalizado. Quanto à situação na profissionalização docente 38.5% dos professores encontra-se no Quadro de nomeação definitiva, 30.8% estão contratados e outros 30.8% estão em profissionalização.

Relativamente ao tipo de profissionalização, a quase totalidade dos professores tem a licenciatura (84.6%) e apenas 15.4% obteve a profissionalização em serviço (a partir de 1986). Quanto ao tempo que exercem funções docentes na escola, são poucos os professores que estão há mais de 3 anos na escola (15.4%). Os professores com 2 a 3 anos de serviço são 38.5%, tal como os que têm apenas 1 ano de serviço (38.5%).

Quadro 7: Caracterização dos professores quanto à sua formação contínua

Formação Contínua			
Dados		Fo	%
Participação em acções de formação	Sim	7	53.9
	Não	6	46.2
Tipo de formação recebida	Formação Contínua	5	55.6
	Acções/seminários de curta duração	3	33.3
	CESE	0	0
	Mestrado	1	11.1
	Doutoramento	0	0
	Outra	0	0
Centro(s) de Formação frequentados	Associação de Escolas	1	11.1
	Associação de Professores	1	11.1
	Ensino Superior	3	33.3
	Centros de Formação	1	11.1
	Outro (s):	3	33.3
Áreas da formação obtida	Científica	4	57.1
	Ciências da Educação	2	28.6

	Prática Pedagógica e Didáctica	1	14.3
	Necessidades Educativas Especiais	0	0
	Outra (s):	0	0
Motivação para a formação	Necessidade de actualização científica	2	28.6
	Dar resposta a novas orientações curriculares/de gestão	0	0
	Desenvolvimento pessoal e profissional	4	57.1
	Progressão na carreira	1	14.3
	Outra (s):	0	0
Necessidade de Formação – Áreas	Científica	5	23.8
	Ciências da Educação	9	42.9
	Prática pedagógica e Didáctica	3	14.3
	Necessidades Educativas Especiais	4	19.0
	Outra (s):	0	0

Pouco mais de metade dos docentes participou em acções de formação recentemente (53.9%), sendo que os restantes 46.2% afirmam não o ter feito.

Dos docentes que afirmam ter tido formação, a maioria (55.6%) refere que participaram em acções de formação contínua e 33.3% em acções de curta duração/seminários. Os locais onde essa formação foi obtida varia, embora uma pequena maioria mencione o Ensino Superior (33.3%). Alguns docentes referem também Associações de Escolas (11.1%), Associação de Professores (11.1%), Centro de Formação (11.1%) e Outros, não especificados (33.3%).

A formação dos docentes incidiu sobretudo na área Científica (57.1%), seguida das Ciências da Educação (28.6%) e na Área Pedagógica e Didáctica (14.3%). Dentro dos motivos que levaram estes professores a procurar formação destaca-se o Desenvolvimento Pessoal e Profissional (57.1%) e a Necessidade de Actualização Científica (28.6%), e ainda a Progressão na Carreira, embora apenas um professor o tenha mencionado (14.3%).

Quanto às áreas nas quais estes docentes afirmam sentir necessidade de aprofundar a sua formação, a maioria dos professores indica as Ciências da Educação (42.9%), seguida da área Científica (23.8%), das Necessidades Educativas Especiais (19%), e da Prática Pedagógica e Didáctica (14.3%).

Tipo de Dados

Parece haver acordo entre vários autores quanto às vantagens da recolha de dados qualitativos e quantitativos (Miles & Huberman (1994), Meirinhos (2006), Coutinho & Chaves, 2002), pelo que neste estudo optámos por recolher os dois tipos de dados.

Os dados quantitativos dizem respeito à caracterização dos participantes, com os dados obtidos a partir das respostas ao questionário, e ao tratamento das respostas ao questionário. Por sua vez, os dados qualitativos foram obtidos a partir das questões abertas do questionário, das duas entrevistas individuais ao Coordenador da EB1 e de vários documentos consultados.

Instrumentos e Procedimentos

A utilização de várias fontes de informação permite investigar vários aspectos relacionados com o caso em estudo. Neste trabalho recorreremos às seguintes fontes:

- a) Documentação escrita - da escola (Regulamento Interno, Plano de Actividades, Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia); da Junta de Freguesia e Câmara Municipal da Amadora (Diagnóstico Social, Caracterização das freguesias).
- b) Entrevista semi-estruturada ao Coordenador da escola
- c) Inquérito por questionário aos professores da escola (adaptado para este trabalho)

Vejamos cada uma delas em pormenor:

a) Pesquisa documental

A pesquisa documental incidiu sobre a documentação escrita da escola (Regulamento

Interno, Plano de Actividades, Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia); e documentação escrita da Junta de Freguesia e Câmara Municipal da Amadora (Diagnóstico Social, Caracterização das freguesias). Com este conjunto de documentos esperávamos poder contextualizar melhor a dinâmica da escola e as suas relações com o exterior.

b) Entrevista semi-estruturada

Dado o carácter exploratório e descritivo deste estudo e de forma a responder às questões inicialmente formuladas, tornava-se pertinente o recurso a uma técnica que permitisse a recolha do máximo de informação de cada sujeito e o mínimo de interferência do investigador. Deste modo, a entrevista semi-estruturada com questões abertas era o que melhor se adequava: o investigador apenas intervém colocando questões e orientando a entrevista; o sujeito responde livremente às questões (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste sentido, para a recolha de informação recorreu-se ao questionário por entrevista, na qual foram utilizados um guião de entrevista (Anexo A) e iria recorrer-se igualmente a um gravador de registo áudio. No entanto, o Coordenador apresentou alguns constrangimentos ao uso do gravador e preferiu responder por escrito às questões. Em função disto decidimos fazer a entrevista em dois momentos: no primeiro o Coordenador registava por escrito, sozinho, as suas respostas, no segundo fazíamos uma revisão e clarificação das respostas dadas, clarificações essas anotadas pelo investigador e verificadas pelo Coordenador.

Foram tidas em consideração as recomendações para entrevistas realizadas pessoalmente dentro dos moldes de uma investigação qualitativa propostas por Seidman (1991): a neutralidade do investigador, deixar o entrevistado confortável, não interferir na resposta, ouvir mais do que falar e ser fiel na transcrição (não aplicável neste caso, como já mencionámos).

Preparação e caracterização do guião de entrevista

Sendo uma entrevista semi-estruturada, as áreas sobre as quais incidiram as questões foram definidas previamente e um guião de entrevista foi construído, de acordo com a

revisão de literatura. O objectivo da entrevista era recolher as percepções do Coordenador da escola relativamente às cinco dimensões identificadas na literatura:

1. Liderança Partilhada e compreensiva (LP) - a participação do director, a partilha da liderança, processo de tomada de decisões
2. Visão e Valores Partilhados (VV) - desenvolvida a partir do empenho da equipa na aprendizagem dos alunos e que é consistentemente articulada e referenciada pelo trabalho da equipa
3. Aprendizagem colectiva da equipa e sua aplicação (AC) - para criar soluções que se dirijam às necessidades dos alunos
4. Prática Pessoal partilhada (PP) - Verificação e revisão das práticas de sala de aula de cada professor pelos seus colegas como feedback e actividade de assistência para apoiar melhorias individuais e na comunidade
5. Condições de apoio – estruturais (CE) e relacionais (CR) que suportam estas operações ou uma operação deste tipo

A partir destas dimensões, e tendo o trabalho de Olivier, Hipp, & Huffman, (2003, cit por Hipp, K. K., et. al., 2003) como referência, elaborámos um conjunto de questões iniciais, de carácter mais geral, um conjunto de questões específicas sobre cada dimensão e um conjunto final, acerca da definição e aplicação do conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional.

Apresentamos de seguida o Guião, tal como foi apresentado ao Coordenador e no Quadro 8 descrevemos a sua estrutura.

Guião de entrevista

Introdução

Esta entrevista é parte de um estudo no âmbito do Mestrado de Psicologia Comunitária do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Pretende-se explorar uma ideia relativamente recente no campo educativo – a ideia da escola como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) –, perceber a sua aplicabilidade e relevância no contexto educativo português e analisar de que forma a equipa de uma escola em particular se percepção à luz das cinco dimensões que definem uma CAP e dos atributos com ela relacionados.

Questões gerais:

1. Como descreveria esta escola a alguém de fora?
2. O que tem marcado a escola nos últimos anos? Que tipo de evolução tem havido? (nº

- alunos, nº professores, iniciativas, recursos)
3. Que tipo de relações têm com a comunidade e com os pais dos alunos?
 4. Quais têm sido os principais problemas com que se têm defrontado na escola? Como os tentam resolver?
 5. Que recursos têm e a quem podem recorrer quando têm dificuldades?

Acerca da gestão nesta escola...

- Como vê o seu papel enquanto director da escola?

- Até que ponto diria que a sua liderança é partilhada com os restantes membros da equipa escolar?

Como são tomadas as decisões nesta escola – dê um exemplo, por favor.

- De que forma é que as características da comunidade em que a escola se insere influenciam a sua abordagem enquanto líder?

Acerca dos valores desta escola...

O que pensa que a equipa desta escola diria que é importante acerca do trabalho que desenvolvem aqui?...

Fale-me dos vossos objectivos em termos de melhoria da escola?

Acerca da aprendizagem colectiva dos professores...

Fale-me acerca dos momentos que os professores têm para se reunirem e trabalharem em conjunto (para além dos momentos obrigatórios estabelecidos pelo Ministério da Educação).

1. Quantos professores se costumam reunir para momentos de aprendizagem conjunta? Com que frequência?
2. Que aplicação lhe parece que eles dão a esse trabalho realizado em conjunto?

Acerca das práticas pedagógicas...

Existem situações em que os membros da equipa docente partilham as suas práticas educativas e solicitam feedback uns aos outros com o objectivo de melhorarem o seu ensino? Fale-me um pouco do caso desta escola...

1. Como diria que os professores trabalham entre si? Cooperam? Apoiam-se?...
2. Os professores têm a prática de irem às salas de aulas dos colegas para os observarem a trabalhar com os alunos?
3. Os professores juntam-se para analisar o trabalho dos alunos?
4. Está contemplado no horário escolar um tempo de trabalho para a partilha de práticas pedagógicas?

Acerca das condições de suporte ao trabalho conjunto...

Fale-me um pouco acerca das condições que a escola oferece aos professores para apoiar o seu trabalho e aprendizagem conjunta...

1. Como é que os membros desta escola comunicam entre si?
2. Como comunicam com elementos externos à escola?
3. Que recursos estão disponíveis para os professores terem momentos de aprendizagem colectiva?

4. Tem havido alguma alteração nessas condições relativamente ao passado? Se sim, o quê ou quem contribuiu para essa alteração?

Dadas duas definições possíveis de Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP), gostaríamos que as relacionasse com a sua escola.

"O termo comunidade de aprendizagem profissional define-se a si próprio. Uma escola que trabalha como tal envolve todo o grupo de profissionais para que estes se aproximem e aprendam no seio de uma comunidade auto-criada e apoiante. A aprendizagem dos professores e administradores da escola é mais complexa, profunda e mais frutuosa num contexto social, onde os participantes podem interagir, testar as suas ideias, desafiar as suas inferências e interpretações, e processarem novas informações uns com os outros" (Morrissey, M. S., (2000). Professional Learning Communities: An ongoing exploration. At: <http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf>, tradução livre)

"Uma comunidade de aprendizagem profissional eficaz tem a capacidade de promover e manter a aprendizagem de todos os seus profissionais e de outros funcionários da comunidade escolar com o objectivo colectivo de realçar a aprendizagem dos alunos"

(Tradução livre da definição que consta no questionário utilizado pelo EPLC project, consultado em <http://www.eplc.info/>)

1. Qual é a sua avaliação geral da posição actual da escola relativamente às definições de CAP acima apresentadas?

No geral, esta escola: *(por favor leia todas as opções antes de assinalar apenas uma)*

- É uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) amadurecida /bem estabelecida. _____
- É uma CAP em desenvolvimento..... _____
- Está a começar o seu processo de se tornar uma CAP..... _____
- Está a trabalhar para restabelecer o que previamente atingimos como CAP..... _____
- Ainda não começou o processo de se tornar uma CAP..... _____

2. Quão útil poderá ser esta ideia de Comunidade de Aprendizagem Profissional para a sua escola e alunos e porquê?

3. Na sua opinião, e considerando as definições acima apresentadas, que características tem esta escola que vos poderão ajudar (facilitadores) ou dificultar (barreiras) no processo de se tornarem e de se manterem como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional?

Facilitadores/ Barreiras
Para se tornarem uma CAP

Para se manterem uma CAP

Adaptado de Hipp, K. K., et. al. (2003). An International Perspective on the Development of Learning Communities. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associations. (Chicago, IL, April 21-25). ERIC DIGEST 478734; e Hollingsworth, A. (2004). The school as a professional learning community: Perspectives from Tasmanian and English schools for creating a community of learning in the school. National College for School Leadership, Spring Number

Quadro 8: Estrutura do Guião de Entrevista ao Coordenador

Questões Gerais	Remetem para a descrição da escola, a evolução recente, relação com comunidade, dificuldades, recursos - 5 questões
Questões sobre 5 dimensões de CAP	Liderança Partilhada – 3 questões (uma delas é igual a uma que consta no questionário aos professores e remete para o processo de tomada de decisões)
	Visão e Valores – 2 questões
	Aprendizagem Colectiva – 2 questões
	Prática Pessoal - 4 questões
	Condições Estruturais e Condições Relacionais - 4 questões
Questões sobre aplicação do conceito de CAP	Remetem para a aplicação do conceito na própria escola e o seu grau de desenvolvimento como CAP - 3 questões (igual ao último bloco de questões do consta no questionário aos professores - Parte 3)

As questões que são comuns à entrevista ao Coordenador e ao questionário aos professores foram colocadas intencionalmente com o objectivo de verificar se existiam diferenças na forma de perceber os conteúdos para que elas remetem.

Uma vez elaborada a estrutura do Guião de entrevista passámos à fase da pré-testagem de modo a verificar a clareza das questões, a compreensão dos sujeitos relativamente às mesmas e o tempo de resposta necessário tendo como objectivo perceber se seria necessário algum ajustamento ou modificação na estrutura da entrevista e/ou gestão do tempo.

O pré-teste foi efectuado numa escola com o mesmo tipo de características da escola seleccionada, uma escola de 1º ciclo no concelho da Amadora, numa freguesia bastante semelhante à Damaia. Depois de obtida a permissão para se realizar o pré-teste nesta escola, realizámos a entrevista à Coordenadora da escola, e foram feitos os ajustes necessários para a versão final utilizada.

Como já foi referido, entregámos o Guião final ao Coordenador, que respondeu por escrito e a partir da sua resposta escrita realizou-se uma entrevista especificamente para

clarificar as respostas dadas, explorar aspectos pouco desenvolvidos ou anotar novas informações.

c) O Inquérito por questionário

A utilização do questionário tinha, no fundo, duas funções. Por um lado, pretendíamos explorar o questionário em si enquanto instrumento de recolha de informação que permitisse fazer uma avaliação ou diagnóstico da escola como comunidade de aprendizagem profissional. Isto é um aspecto importante a ter em conta, uma vez que poderá servir como teste-piloto para outros estudos em que se possa fazer um teste de campo com várias escolas participantes, em vez de um caso único. Por outro lado, procurámos analisar a informação que dele se obteve junto dos professores para caracterizar esta escola em particular.

A construção do questionário teve por base a revisão da literatura específica sobre as Comunidades de Aprendizagem Profissional, e muito concretamente os trabalhos de Hord (1997, 1999), de Bolam et. al. (2005), de Hipp et. al. (2003), e de Hollingsworth, (2004). A aplicação do questionário na realidade educativa portuguesa (e não na inglesa ou na americana como os trabalhos referidos) implicava a recolha de dados acerca das habilitações e formação profissional dos professores em Portugal, pelo que recorremos ao estudo de caso realizado por Canário et. al. (1997).

A elaboração do questionário passou por dois momentos: no primeiro procedeu-se à selecção, tradução e adaptação dos itens de forma a estarem adequados à realidade das escolas portuguesas. De seguida, passámos à fase de pré-teste na qual aplicámos o questionário aos professores da mesma escola onde realizámos o pré-teste para o Guião de entrevista ao director. Foi pedido aos professores que anotassem por escrito todas as questões e dúvidas que lhes surgissem durante o preenchimento do questionário para que se apurassem eventuais dificuldades de compreensão.

De um modo geral surgiram poucas dúvidas, que foram discutidas com o Orientador da dissertação, e acima de tudo constatámos que as questões abertas tiveram uma baixa taxa de resposta, motivo pelo qual reduzimos para 6 o número de questões abertas. Estas questões faziam sentido para melhor caracterizar a escola de acordo com as percepções

dos professores.

Depois de efectuadas as alterações passámos à aplicação do questionário aos professores da escola seleccionada, num total de 20 professores, no final do ano lectivo. O Coordenador da escola disponibilizou-se a fazer chegar o questionário a todos os professores, aproveitando uma reunião em que todos estariam presentes, e a recolhê-los. Dos 20 professores 13 responderam e não colocaram qualquer tipo de objecção e 7 recusaram-se a responder, o que traduz, segundo o Coordenador, uma atitude habitual de resistência nos professores em questão.

O questionário é composto por três partes. Na primeira parte encontramos um conjunto de sete itens sobre a caracterização dos professores, as suas habilitações e dados acerca da sua formação profissional e contínua.

De modo a facilitar a visualização do questionário integramos nesta descrição as respectivas questões, tal como apresentadas aos professores, com excepção para a caracterização dos professores que foi exposta na Recolha e Tratamento dos Dados.

Na segunda parte, a mais extensa, temos cinco grupos de itens agrupados em função da dimensão de CAP para que remetiam – liderança partilhada, visão e valores, aprendizagem colectiva, prática pessoal partilhada, condições estruturais e condições relacionais – num total de 50 itens. A resposta a estes itens era feita através de uma escala do tipo Likert, de quatro pontos: “discordo totalmente”, “discordo”, “concordo” e “discordo totalmente”.

Além destes itens optámos por colocar algumas questões abertas que permitissem conhecer características concretas no que se refere à Liderança Partilhada, Visão e Valores e Aprendizagem Colectiva. Estas questões aparecem no final de cada grupo de itens para cada uma das cinco dimensões e não em bloco, depois dos itens todos, porque foi considerado o cansaço dos participantes, sobretudo porque se tratam de questões abertas.

Questionário – Parte 2

Parte 2 - Aprendizagem Profissional Nesta Escola

Por favor, leia cada frase e utilize a escala abaixo indicada para seleccionar o ponto da escala que

melhor reflecte o seu grau de concordância com essa frase. Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta (apenas uma resposta por frase).

Escala:

DT..... Discordo Totalmente
CT..... Concordo Totalmente

D.....Discordo
C.....Concordo

POR FAVOR RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES

lpc	Frases	DT	D	C	CT
1	A equipa está consistentemente envolvida na discussão e tomada de decisões acerca da maioria das questões da escola				
2	O/a coordenador/a incorpora os conselhos da equipa para tomar decisões				
3	O pessoal docente tem acesso a informações-chave para a discussão de questões da escola				
4	O/a coordenador/a é proactivo/a e orientado/a para as áreas onde é necessário apoio				
5	São dadas oportunidades ao pessoal docente para iniciar mudanças				
6	O/a coordenador/a partilha as responsabilidades e valoriza acções inovadoras				
7	O/a coordenador/a participa democraticamente com a equipa na partilha de poder e autoridade				
8	A liderança é promovida e acarinhada entre a equipa				
9	As tomadas de decisão têm lugar através de comités/conselhos e passam pela comunicação entre os níveis de ensino e entre as disciplinas				
10	Os outros intervenientes na escola (funcionários, Assoc. Pais, Parceiros) assumem uma responsabilidade partilhada pela aprendizagem dos alunos sem recurso a poderes impostos e à autoridade.				
11	A direcção da escola faz tudo o que pode para encorajar a equipa a apostar no seu desenvolvimento profissional				

a. Pense numa decisão que a escola tenha tomado recentemente. Como chegaram a essa decisão?

w	Frases	DT	D	C	CT
12	Existe um processo colaborativo para desenvolver um sentido partilhado de valores entre a equipa de docentes				
13	Os valores partilhados apoiam normas de comportamento que orientam as decisões sobre o ensino e a aprendizagem				
14	A equipa partilha visões da escola que são orientadas para a melhoria da escola com um claro foco na aprendizagem dos alunos				
15	As decisões são tomadas de acordo com os valores da escola				
16	Existe um processo colaborativo para desenvolver uma visão partilhada entre a equipa escolar				
17	Os objectivos da escola focam-se na aprendizagem dos alunos, para além dos resultados dos testes e das notas				
18	As políticas e os programas escolares estão alinhados com a visão da escola				
19	Os intervenientes na escola estão activamente envolvidos no desenvolvimento de expectativas elevadas que permitam aumentar o sucesso dos alunos				

b. Que valores diria que são partilhados por todos e promovidos nesta escola?

c. Até que ponto os seus próprios valores estão sintonizados com os da escola (muito/pouco/nada; quais)?

d. Como descreveria esta escola a alguém de fora?

ac	Frases	DT	D	C	CT
20	A equipa trabalha em conjunto para procurar conhecimentos, desenvolver competências e estratégias, aplicando depois as suas novas aprendizagens ao seu trabalho				
21	Existem relações amistosas entre os membros da equipa e reflectem o compromisso com a melhoria da escola				
22	A equipa planeia e trabalha em conjunto na procura de soluções para as diversas necessidades dos alunos				
23	Existe uma variedade de oportunidades e de estruturas para a aprendizagem colectiva através de um diálogo aberto				
24	A equipa envolve-se num diálogo que espelha o respeito pelas diferentes ideias que levam a que os membros reflectam e questionem em conjunto				
25	O desenvolvimento profissional foca-se no ensino e na aprendizagem				
26	A equipa escolar e os restantes intervenientes aprendem em conjunto e aplicam os seus novos conhecimentos à resolução de problemas				
27	A equipa escolar compromete-se com programas que potenciam as aprendizagens dos alunos				
28	Os profissionais desta escola recebem formação sobre como trabalhar e aprender em equipas				

e. Costuma reunir-se com alguém para partilharem e discutirem o vosso trabalho? (sim/não; com quem; com que frequência; quando; que tipo de temas discutem)

f. A escola costuma recorrer a parceiros/mediadores externos para o desenvolvimento de projectos e/ou para o desenvolvimento profissional da equipa? (sim/não, quem, para quê?)

pp	Frases	DT	D	C	CT
29	Existem oportunidades para o pessoal docente observar os seus colegas nas suas salas e para prestarem apoio mútuo e encorajamento				
30	A equipa fornece <i>feedback</i> aos seus pares sobre práticas educativas				
31	O pessoal docente partilha informalmente ideias e sugestões para se melhorar a aprendizagem dos alunos				
32	Os professores desenvolvem trabalho cooperativo na revisão do trabalho dos alunos de modo a partilharem e melhorarem as suas práticas educativas				
33	Existem oportunidades para aconselhamento e tutoria entre colegas				
34	Tanto os indivíduos como as equipas têm oportunidade de aplicar as suas aprendizagens e de partilhar os resultados das suas práticas				
35	Aprendemos com as outras escolas				

cr	Frases	DT	D	C	CT
36	Existem relações afáveis entre os professores e os alunos que se constroem na confiança e no respeito				
37	Existe uma cultura de respeito e confiança por quem toma iniciativas que envolvem algum risco				
38	Os grandes êxitos e sucessos são reconhecidos e celebrados regularmente na nossa escola				
39	A equipa escolar e os restantes intervenientes revelam um esforço conjunto e sustentado para que se incorpore a mudança na cultura da escola				
40	Sinto que as minhas necessidades de desenvolvimento profissional estão a ser satisfeitas				
41	Há um clima de melhoria profissional contínua				
ce	Frases	DT	D	C	CT
42	É dado tempo aos docentes de modo a facilitar o trabalho colaborativo				
43	O horário escolar promove a aprendizagem colectiva e a partilha de práticas				
44	Estão disponíveis recursos financeiros para o desenvolvimento profissional da equipa				
45	Encontram-se disponíveis materiais educativos e tecnológicos apropriados para o ensino				
46	Quem disponibiliza os recursos está disponível para fornecer explicações e apoio para uma aprendizagem contínua				
47	As instalações da escola são limpas, atraentes e convidativas				
48	A proximidade entre o pessoal de outros níveis de ensino ou de outros departamentos permite uma maior facilidade na colaboração entre colegas				
49	Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de comunicação entre a equipa				
50	Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de informação entre toda a comunidade escolar, incluindo: pessoal do agrupamento de escolas, pais, membros da comunidade envolvente, etc.				

Na terceira parte do questionário, com três questões, pretendeu-se avaliar as percepções dos professores (tal como do Coordenador na entrevista) quanto à sua escola, aplicando o conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP). As questões remetem para, dadas duas definições possíveis de CAP, o ponto de desenvolvimento daquela escola enquanto CAP, para a utilidade do conceito e da sua aplicação prática, e para as características da escola que podem ser consideradas como facilitadores ou como barreiras para se tornarem uma comunidade de aprendizagem profissional ou para se manterem como tal.

Questionário – Parte 3

Parte 3 – A Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional

Finalmente, dadas duas definições possíveis de Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP), gostaríamos que as relacionasse com a sua escola.

“O termo comunidade de aprendizagem profissional define-se a si próprio. Uma escola que trabalha como tal envolve todo o grupo de profissionais para que estes se aproximem e aprendam no seio de uma comunidade auto-criada e apoiante. A aprendizagem dos professores e administradores da escola é mais complexa, profunda e mais frutuosa num contexto social, onde os participantes podem interagir, testar as suas ideias, desafiar as suas inferências e interpretações, e processarem novas informações uns com os outros”

(Morrissey, M. S., (2000). Professional Learning Communities: An ongoing exploration. At: <http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf>. tradução livre)

“Uma comunidade de aprendizagem profissional eficaz tem a capacidade de promover e manter a aprendizagem de todos os seus profissionais e de outros funcionários da comunidade escolar com o objectivo colectivo de realçar a aprendizagem dos alunos”

(Tradução livre da definição que consta no questionário utilizado pelo EPLC project, consultado em <http://www.eplc.info/>)

1. Qual é a sua avaliação geral da posição actual da escola relativamente às definições de CAP acima apresentadas?

No geral, esta escola: (por favor leia todas as opções antes de assinalar apenas uma)

5. É uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) amadurecida /bem estabelecida_____
6. É uma CAP em desenvolvimento....._____
7. Está a começar o seu processo de se tornar uma CAP....._____
8. Está a trabalhar para restabelecer o que previamente atingimos como CAP....._____
9. Ainda não começou o processo de se tornar uma CAP....._____

2. Quão útil poderá ser esta ideia de Comunidade de Aprendizagem Profissional para a sua escola e alunos e porquê?

3. Na sua opinião, e considerando as definições acima apresentadas, que características tem esta escola que vos poderão ajudar (facilitadores) ou dificultar (barreiras) no processo de se tornarem e de se manterem como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional?

3. Na sua opinião, e considerando as definições acima apresentadas, que características tem esta escola que vos poderão ajudar (facilitadores) ou dificultar (barreiras) no processo de se tornarem e de se manterem como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional?

Facilitadores / Barreiras
Para se tornarem uma CAP

Para se manterem uma CAP

O quadro seguinte resume a estrutura completa do questionário:

Quadro 9: Estrutura do questionário aos Professores

Parte 1	Sobre a caracterização dos professores e suas habilitações – 7 itens
<i>Questões abertas e de resposta múltipla</i>	
Parte 2	Sobre 5 dimensões de CAP – total de itens = 50; total de questões=6
<i>Itens para resposta em escala de 4 pontos</i>	Liderança Partilhada – 11 itens
	Visão e Valores – 8 itens
	Aprendizagem Colectiva – 9 itens
	Prática Pessoal - 7 itens
	Condições Estruturais - 9 itens
	Condições Relacionais - 6 itens
	<i>Questões abertas</i>
	Visão e Valores – 3 questões
	Aprendizagem Colectiva – 2 questões
Parte 3	Sobre a aplicação do conceito CAP na própria escola e o seu grau de desenvolvimento como CAP - 3 questões (igual ao último bloco de questões do consta no guião ao Coordenador)
<i>Questões abertas e uma fechada</i>	

Tratamento e Análise dos resultados

a) Pesquisa documental

Tendo em consideração o volume de informação que este tipo de pesquisa fornece e também as orientações encontradas na literatura e já referidas optámos por construir uma base de dados.

Depois de analisado o conteúdo para que remetia a informação obtida, agrupámos os

dados em três áreas essenciais: as informações acerca do contexto em que a escola se insere e a comunidade de que faz parte; as informações que caracterizam o agrupamento de escolas a escola pertence e, finalmente, as informações que caracterizam a própria escola.

b) Entrevista (coordenador) e questões abertas do questionário (professores)

A informação recolhida foi submetida a análise de conteúdo de modo a identificarem-se as dimensões semânticas/conteúdos representacionais contidos nas ideias, imagens e sentimentos de cada sujeito. Esta técnica “permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Berelson, 1952, 1968, cit. por Carmo & Ferreira, 1998).

A técnica de análise de conteúdo aplicada foi a análise categorial temática (Bardin, 1979), ou seja, procedeu-se à classificação dos vários elementos que constituem a totalidade da mensagem em categorias significativas e segundo a frequência de presença (ou não) de itens de sentido. A unidade de significação considerada para a categorização e contagem frequencial foi o tema, que “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin, 1979, p. 105).

A definição das categorias foi realizada *a posteriori*, recorrendo-se a um procedimento exploratório (Carmo & Ferreira, 1998) da informação contida nas respostas dos sujeitos, o que resultou na distribuição das categorias por duas grandes dimensões: a aprendizagem profissional na escola e a aplicação do conceito de CAP à escola. A primeira dimensão é composta por cinco temas directamente relacionados com as cinco dimensões de CAP identificadas. A segunda dimensão é composta por três temas: a utilidade do conceito de CAP, as características facilitadoras/barreiras para a escola se tornar uma CAP e as características facilitadoras/barreiras para a escola se manter como CAP.

A organização e análise das respostas do coordenador da escola seguiu a mesma lógica, o que resultou nas mesmas grandes dimensões e respectivos subtemas.

Seguidamente, para a dimensão Aprendizagem Profissional Na Escola, apresentam-se

os temas e respectivas categorias e subcategorias que surgiram da análise das respostas dos professores às questões abertas do questionário.

Quadro 10: Percepções dos professores sobre 3 dimensões de Comunidade de Aprendizagem Profissional (parte 2 do questionário)

Tema	Categoria	Subcategoria	Enunciado
Liderança Partilhada e Compreensiva	Processo de tomada de decisão	—	0 respostas
Visão e Valores Partilhados	Valores	Cooperação	"Cooperação"
		Inter-ajuda	"Interajuda"
		Partilha	"São partilhadas as experiências que cada colega tem"
		Amizade	"Amizade"
		Outros	"Rigor", "Integração", "Empenho"
	Valores - Sintonia docente/escola	Muita sintonia	"Muito"
		Pouca sintonia	"Pouco"
Percepção da Imagem da Escola	Positiva	"Boa"; "Muito trabalho mas emocionante";	
	Negativa	"Desorganizada"	
Aprendizagem Colectiva da Equipa e sua Aplicação	Reunião com colegas para partilha e discussão do trabalho	Sim	"Sim, professores de 15 em 15 dias, com os colegas semanalmente; situações de ordem pedagógica"; "Sim, com o grupo de ano, temas relacionados com os alunos/turma"
		Sim	"Sim, elementos da comunidade, centro de saúde, entidades comunitárias, Junta, Câmara"
	Recurso a parceiros/mediadores externos para o desenvolvimento de projectos e/ou para o desenvolvimento profissional da equipa	Sim	"Sim, elementos da comunidade, centro de saúde, entidades comunitárias, Junta, Câmara"

Os dois quadros seguintes apresentam os temas e respectivas categorias das respostas dos professores à terceira parte do questionário, ou seja, as respostas ao tema Aplicação do Conceito de CAP à Escola.

Quadro 11: Percepções dos professores sobre a utilidade do conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional (parte 3 do questionário).

Tema (questão 2)	Categoria	Enunciado
Utilidade da ideia de Comunidade de Aprendizagem Profissional para a escola e alunos	Útil	"Será útil na medida em que todos os membros da comunidade educativa se envolvem com afinco no mesmo objectivo, o sucesso e combate ao abandono escolar"; "A ideia de obter uma comunidade assim é ótima, visto que só iria beneficiar e promover o sucesso escolar dos alunos"
	Não útil	"Pouco útil porque as pessoas não estão receptivas à mudança e ao trabalho de equipa"; "Esta ideia atinge o idílico e como tal não é aplicável num meio em que há tanta diversidade e heterogeneidade tanto no corpo docente, como no discente"

Quadro 12: Percepções dos professores sobre as características que facilitam ou dificultam a transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem Profissional

Tema (questão 3) - Características da escola que poderão ser facilitadores ou barreiras no processo da escola se tornar uma Comunidade de Aprendizagem Profissional		
Categoria	Subcategoria	Enunciado
Facilitadores	Os Profissionais	"Empenhamento dos profissionais"; "formação pessoal dos docentes"
	A Escola	"A escola"
	Colaboração entre docentes	"Colaboração entre colegas"; "Diálogo permanente entre os docentes"
Barreiras	Não envolvimento/ características da comunidade	"Alguns Enc. Ed.; baixo nível sócio-económico, problemas sociais"; "Ausência de cooperação por parte da comunidade educativa externa à escola"
	Organização do trabalho entre docentes	"Resistência à mudança e ao trabalho de equipa"; "Cada professor trabalhar por si"; "Trabalho individualizado e excesso de reuniões sobre assuntos extra aprendizagem dos alunos"
Tema (questão 3) - Características da escola que poderão ser facilitadores ou barreiras no processo da escola se manter como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional		
Categoria	Subcategoria	Enunciado
Facilitadores	A Escola	"A escola"
	Colaboração entre docentes	"Colaboração entre colegas"; "Trabalho cooperativo"

Barreiras	Não envolvimento/ características da comunidade	"Ausência de cooperação por parte da comunidade educativa externa à escola"
	Organização do trabalho entre docentes	"Cada professor trabalhar por si"; "Excesso de reuniões sobre assuntos extra aprendizagem dos alunos"

c) Questionário

Tal como já foi referido anteriormente o recurso ao questionário servia dois objectivos em simultâneo: iniciar o processo de adaptação do questionário como instrumento de avaliação e diagnóstico de uma escola (enquanto CAP) e utilizar a informação por ele fornecida para analisar uma escola em particular. Neste sentido, procurámos perceber se o questionário reúne as propriedades que justifiquem a continuação do seu uso e realizámos uma estatística básica das respostas dadas às questões fechadas num formato tipo Escala de Likert, neste caso de quatro pontos.

No quadro abaixo descreve-se a estrutura pela qual nos guiámos para proceder à recolha dos dados, desde a selecção do caso até ao tratamento dos dados.

Quadro 13: Procedimentos metodológicos

Fase	Objectivos	Fontes	Tratamento dos Dados	Informação
Definição do referencial teórico	Enquadrar os procedimentos, tratamento e análise dos dados			
Seleção do Caso	Contacto com escola, autorização para recolha de dados	De acordo com os pressupostos teóricos		
Pré-teste dos Instrumentos	Preparação do Guião de Entrevista	De acordo com a literatura	Ajustes para Guião final	
	Preparação do Questionário	De acordo com a literatura	Ajustes para questionário final	
Recolha dos dados	Recolha de informação com base em várias fontes	Entrevista ao Coordenador	Análise de conteúdo	Percepções da escola nas 5 dimensões descritas Aplicação do conceito CAP à escola e etapa de desenvolvimento como CAP

	Iniciar processo de adaptação	Justificação ou não da continuação do seu uso
Questionário	Estatística básica para questões fechadas	Caracterização dos professores e suas habilitações
		Percepções da escola nas 5 dimensões descritas
	Análise de conteúdo para questões abertas	Aplicação do conceito CAP à escola e etapa de desenvolvimento como CAP
Pesquisa documental	Construção de base de dados	Caracterização da escola e da comunidade envolvente

A informação recolhida foi tratada e é apresentada e analisada no próximo capítulo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Os dados recolhidos, depois de tratados como descrito na secção anterior, são apresentados e organizados pela mesma lógica com que se procedeu à sua recolha: os dados obtidos a partir da pesquisa documental constam no “Contexto da Escola”, os dados da entrevista ao Coordenador nas “Percepções do Coordenador” e os dados obtidos através do questionário aos professores encontram-se na secção “Percepções dos Professores”.

O CONTEXTO DA ESCOLA

Caracterização do Contexto da Escola

A escola que participou neste estudo, a Escola Básica do 1º ciclo (EB1) do ensino básico Padre Himalaia, é uma escola situada na Damaia, Município da Amadora. A Damaia é uma das mais antigas freguesias do concelho e tem vindo a beneficiar de vários equipamentos desportivos, culturais e de serviços públicos, que conferem maior autonomia à população. Ocupando uma área de 141,1 hectares, a freguesia de Damaia tem limites confinantes com os da cidade de Lisboa.

A freguesia regista um elevado índice de densidade populacional e apresenta um cariz essencialmente urbano, na continuação da Reboleira para o Sul. A população é constituída maioritariamente por habitantes de origem portuguesa e por imigrantes oriundos dos PALOP, aos quais se têm juntado mais recentemente cidadãos brasileiros, da Europa de leste e da China.

Na análise e diagnóstico social desta freguesia surgem alguns temas que são transversais aos diversos domínios, como a precariedade económica, a multiculturalidade (a maior parte do tempo vivida como um problema e não como um ponto forte) e a educação. De uma forma sucinta os focos mais problemáticos centram-se no desemprego e dificuldades de integração entre a população imigrante e a já existente na freguesia, no insucesso e abandono escolar, na falta de estruturas e equipamentos de apoio à infância e 3ª idade, e falta de articulação e de capacidade de resposta entre parceiros e estruturas existentes.

Na área da Educação, um dos problemas mais identificados foi a ausência de estruturas sociais de apoio para crianças e jovens que se encontram sozinhos na sua vivência quer escolar quer familiar. É apontada uma falta de responsabilidade dos pais na educação dos filhos, sentida pelos professores.

Este e outros fenómenos originam situações de abandono escolar e insucesso escolar. Foram referidas questões sobre o abandono escolar, com uma taxa de 13%, e sobre os jovens não terem a escolaridade obrigatória. No entanto, as escolas também referem ter algumas estratégias para lidar com esta temática; aparece referido que os jovens faltam muito à escola e que deveria haver outras alternativas para os jovens; há disparidade entre a idade dos alunos e o nível escolar; há absentismo escolar entre os 11 e os 15 anos de idade; há necessidade de programas profissionalizantes (ex: PETI) que poderiam contribuir para a integração social das crianças e jovens, para diluir os comportamentos desviantes que originam comportamentos agressivos.

A participação dos pais no processo educativo é descrita como insuficiente pelas escolas, referindo a necessidade de se apostar na adesão dos mesmos à Associação de Pais. Existem também divergências entre as escolas e as associações de pais na resolução de problemas de ensino.

Outras considerações na área da Educação: O problema da educação não aparece dissociado das questões económicas e sociais; a escola é considerada um agente educativo; há falta de responsabilidade da família no processo educativo; as escolas secundárias da freguesia têm população escolar de outras freguesias do concelho (Buraca e Venda-Nova).

Caracterização do Agrupamento de Escolas da Damaia

De acordo com o último "Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia", a Carta Escolar do Município da Amadora aponta para o reordenamento do concelho em nove territórios educativos, onde possa ser assegurado o cumprimento da escolaridade obrigatória em funcionamento vertical e horizontal integrado; o que implica dentro de cada território educativo a articulação entre si de todas as escolas básicas do 1º ciclo com os Jardins de Infância e destes com o estabelecimento em que se completa a escolaridade obrigatória – 2º e 3º ciclos – constituído em pólo aglutinador.

No mesmo documento é referido que esta proposta organizativa favoreceu decisivamente o processo de constituição do Agrupamento de Escolas, e para que esse modelo organizativo fosse cumprido estabeleceu-se o regime de autonomia, administração e gestão comum dos estabelecimentos de educação.

Consideraram necessário favorecer numa determinada área um percurso sequencial e articulado dos alunos desde o Jardim de Infância ao 9º ano de escolaridade e reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram essa mesma área, procurando assim uma melhor integração no meio escolar e comunitário e uma maior racionalização de recursos.

O Agrupamento foi assim homologado em 2004 e é constituído por três Jardins-de-infância, três Escolas Básicas do 1º ciclo e por uma Escola Básica de 2º ciclo, sede do Agrupamento, num total de cerca de 1800 alunos.

Diagnóstico do Agrupamento

Segundo os dados do Projecto Educativo podemos resumir os aspectos principais do diagnóstico realizado pelo Agrupamento de Escolas da Damaia no seguinte quadro:

Quadro 14: Diagnóstico do Agrupamento de Escolas da Damaia

Aspectos focados	Descrição
Reflexões gerais	<ul style="list-style-type: none"> ● Sendo um agrupamento recente procura o equilíbrio entre a autonomia e a integração e identidade das diferentes partes ● Falta reflexão conjunta e debate acerca "do que" e "como" têm ensinado ● Falta atitude crítica propiciadora de mudança ● Urgente dinamizar a rede de comunicações dentro do agrupamento ● Urgente dar visibilidade à escola junto da comunidade e envolvê-la no seu processo de construção
Pontos fortes	<ul style="list-style-type: none"> ● Bom clima de trabalho sentido em todas as escolas, com interações positivas e gratificantes ● Docentes e não docentes a trabalhar com gosto e empenhamento na sua profissão ● Esforço de resolução atempada e eficaz de problemas de segurança e conflitos emergentes
Pontos a melhorar	<ul style="list-style-type: none"> ● Optimização dos recursos materiais – quantidade e qualidade <ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de ambiente acolhedor nas salas; - Equipamentos adequados ao trabalho dos professores, - Melhoria do espaço exterior (vertente estética, lúdica, segurança, higiene) ● Optimização dos recursos humanos <ul style="list-style-type: none"> Respostas adequadas às alterações introduzidas pelo Despacho 17387/2005: - mais docentes para apoios a dificuldades de aprendizagem, - - mais professores especializados para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), - mais mediadores e animadores sócio-culturais para fazer ligação escola-família, - alternativa às aulas de substituição, - alargamento e reorganização dos SPO, - reestruturação da secretaria ● Relações interpessoais <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da relação professor-aluno - Apelo a participação activa dos Encarregados de Educação (Enc. Ed.) - Responsabilização dos Enc. Ed. pelo processo de desenvolvimento da cidadania dos seus educandos - Promoção do diálogo na comunidade educativa (combater baixas expectativas de jovens e famílias em relação à escola) - Gestão de conflitos, analisada como problema também interno à escola - Violência no espaço da escola - Exigência do cumprimento de regras e uso de sanções de carácter pedagógico como último recurso ● Distribuição de serviço / horários de funcionamento <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente tempo de almoço - Leccionação da mesma disciplina em dias consecutivos - Revisão de distribuição horária das áreas curriculares não disciplinares - Horário de funcionamento do centro de recursos

	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento curricular 	<p>Necessidade de mudar a lógica organizativa do Currículo apostando na articulação vertical e horizontal no mesmo nível e entre níveis de ensino, nas diferentes escolas, com investimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em programas adequados à população - na divulgação e discussão desses programas inter e intra escolas - na qualidade da resposta aos alunos com NEE - em actividades de enriquecimento curricular que permitam aos alunos o conhecimento da realidade envolvente - na avaliação como reguladora de práticas e resultados
	<ul style="list-style-type: none"> ● Formação contínua 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao nível da visão global do ensino básico de forma articulada e integrada - Intercâmbio de professores entre várias zonas pedagógicas para troca de experiências é considerado vantajoso - Ao nível da gestão preventiva da indisciplina - Actualização pedagógica e científica - A implementação de práticas que respeitem a heterogeneidade das turmas
	<ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos de dependência da Administração central 	<ul style="list-style-type: none"> - O alargamento da rede pré-escolar - A instabilidade do corpo docente - A inexistência de "Encontros" para os representantes de disciplina para actualização de conhecimentos
Objectivos gerais	Aproximação das 5 instituições do Agrupamento	<p>Articulação entre níveis de ensino com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - encontros entre professores das cinco instituições; - criação de grupos de trabalho intra escolas para definição de aprendizagens nucleares e estratégias - divulgação de informação entre docentes dos diferentes níveis de ensino para que exista articulação vertical dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais
	Formação inicial e contínua	<ul style="list-style-type: none"> - para ajudar a resolver problemas de indisciplina - para actualizar pedagógica e cientificamente o corpo docente - para envolver os Enc. Ed. Na vida da escolaridade - para informar a comunidade educativa para a problemática e integração dos alunos com NEE - para colaborar na actualização do pessoal não docente a nível de competências profissionais, formação integral e necessidades manifestadas
	Relação Escola/Família/Comunidade	Com recurso a medidores especialistas na área, e em parceria
Avaliação	<p>Considerada como um processo contínuo; Considera-se a hipótese do contributo de um Observatório de Qualidade</p>	

O quadro 14 oferece uma grande quantidade e informação pelo que facilitará analisá-lo por partes: 1) pontos fortes, 2) necessidades/pontos a melhorar, 3) objectivos, 4) aspectos a clarificar.

1. Pontos fortes: algumas condições internas ao nível relacional e de satisfação e empenho no trabalho; relativa eficácia na resolução de problemas em equipa.

2. **Necessidades:** antes de mais destaca-se o volume de necessidades apontadas. Estas dizem sobretudo respeito à articulação entre as várias escolas do agrupamento e às condições estruturais do trabalho (políticas, regras, conteúdos comuns; recursos materiais e humanos, distribuição e gestão do serviço e horários, etc.) e às necessidades formativas e de desenvolvimento profissional dos docentes. São também referidas necessidades de maior articulação com o contexto externo à escola, quer com a comunidade próxima (incluindo parceiros) quer com as estruturas mais alargadas (Ministério da Educação).
3. **Objectivos:** estão presentes preocupações com - as práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre o trabalho efectuado, a construção da identidade do agrupamento, a comunicação e articulação intra-agrupamento, as necessidades formativas dos docentes e o envolvimento da comunidade.
4. **Aspectos a clarificar:** ao analisar este quadro constata-se que alguns aspectos não são especificados ou focados e que nos parecem importantes, nomeadamente a liderança do agrupamento, se trabalham em parceria com instituições da comunidade e como é essa relação, os esforços feitos (ou não) para envolver as famílias e como é feita a monitorização, avaliação do trabalho efectuado.

Globalmente, verifica-se uma desproporção grande entre aspectos positivos e a melhorar, com predominância destes últimos, e os aspectos positivos centram-se sobretudo nos aspectos relacionais do trabalho entre os profissionais. Os objectivos definidos focam-se muito nas condições estruturais e de desenvolvimento e formação dos docentes e também um pouco no desenvolvimento da relação escola-comunidade com inclusão de parceiros.

Caracterização da EB 1 Padre Himalaia

A escola localiza-se na Damaia de Cima e faz parte de um Território Educativo de Intervenção Prioritária, cujo projecto tem como objectivos a promoção da escolaridade obrigatória e a prevenção do abandono escolar num trabalho de parceria entre várias

entidades.

A população escolar, cerca de 330 alunos, está distribuída por quatro anos de escolaridade e 16 turmas a funcionar em regime duplo de manhã, entre as 8h e as 13h, para oito turmas, e em regime duplo de tarde, entre as 13h15 e as 18h15 para as restantes oito turmas. Os alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado e/ou permanente (cerca de 20) apresentam várias tipologias, que vão desde a paralisia cerebral a várias síndromes (Asperger, Trissomia 21, etc.). Existe ainda uma lista de cerca de 50 alunos com necessidades de carácter ligeiro, que devem beneficiar de apoio pedagógico acrescido.

O corpo docente é composto por 16 professores com actividade lectiva que se tem mantido relativamente estável por usufruírem de fixação de corpo docente autorizada superiormente, um professor de apoio sócio-educativo, dois docentes especializados em Educação Especial e um docente não especializado, constituindo estes três docentes o Núcleo de Apoio Educativo de Educação Especial.

É referido no Regulamento Interno que o pessoal não docente se mantém estável embora o seu número seja reduzido para um desempenho eficaz das tarefas que lhe estão inerentes.

O edifício é constituído por oito salas de aula, gabinete de Coordenação, sala de professores, gabinete de apoio educativo, sala de reprografia, biblioteca, secretaria, arrecadações, sala de auxiliares de acção educativa, casa de banho para alunos, incluindo para deficientes motores, lavandaria, polivalente, cozinha e refeitório. O espaço do recreio, remodelado, conta com um campo de jogos, um mini parque infantil, horta pedagógica, amplos espaços relvados, bancos, espaço de recreio coberto e algumas árvores.

PERCEPÇÕES DO COORDENADOR

Nesta secção apresentamos os dados obtidos a partir da entrevista realizada ao

Coordenador da Escola e que se organizam em três grupos: as percepções globais sobre a escola, as percepções sobre a aprendizagem profissional na escola (cinco dimensões) e as percepções sobre a aplicação do conceito de CAP à escola.

Percepções Globais

Correspondem ao início da entrevista e permitem obter uma primeira impressão da escola sob o ponto de vista do Coordenador.

Quadro 15: Questões gerais da entrevista

Temas	Enunciado
Percepção da imagem geral da escola	"Escola com boas condições físicas e humanas...apesar dos escassos recursos colocados à sua disposição. Refira-se que sempre esteve integrada nos TEIP (territórios educativos de intervenção prioritária)"
Relação com comunidade	As relações com a comunidade "regra geral são boas. Mas é uma escola fechada à comunidade. Lamentamos não existir uma Associação de Pais pois seria um factor que poderia ajudar em encontrar soluções para os nossos problemas"
Principais dificuldades encontradas	"Os problemas de disciplina são, de facto, o que nos afecta mais na gestão diária da escola. São escassos os meios de que dispomos e a que recorrer, pese embora a boa vontade de todos para os resolver"
Recursos disponíveis face a dificuldades	Os recursos "são praticamente nulos. Falta pessoal especializado para apoio: psicólogos, assistentes sociais, etc."

De acordo com o Coordenador, a imagem geral da escola remete para as boas condições físicas e humanas, mas com dificuldades ao nível dos recursos e das características específicas do contexto em que se insere (TEIP).

Sobre a relação com a comunidade não é clara a sua opinião, uma vez que, por um lado, afirma que as relações no geral são boas mas que a escola é fechada à comunidade. Partindo do pressuposto de que uma boa relação com a comunidade implica abertura à comunidade fica a dúvida sobre os aspectos positivos e negativos dessa relação no caso desta escola, embora seja perceptível a referência aos Pais/Encarregados de Educação.

Quanto às dificuldades sentidas estas prendem-se com a existência de comportamentos de indisciplina e, mais uma vez, com os recursos que poderiam ajudar a escola a fazer face

ao problema. A falta de recursos surge assim como um dos pontos mais focados da percepção geral da escola.

Percepções Sobre a Aprendizagem Profissional na Escola – 5 Dimensões

Os quadros seguintes contêm os dados obtidos através da entrevista ao Coordenador quanto às cinco dimensões de Comunidade de Aprendizagem Profissional identificadas na literatura e representam as suas percepções da escola nestas dimensões e temas específicos.

Quadro 16: Sobre a Liderança (Coordenador)

Temas	Enunciado
Papel do coordenador como líder	"Encontrando-se a escola em agrupamento, deixou de ter autonomia e obedece a regras impostas pelo Conselho Executivo do agrupamento. Deste modo, o coordenador será a figura que representa o C. Executivo. Contudo, não deixa de ser o responsável pelo que se passa na mesma" "Acaba por se gastar muito tempo na gestão das pessoas e na gestão da falta de recursos..."
Partilha de liderança com equipa escolar	"O coordenador estará sempre numa situação difícil perante a comunidade educativa pois não é possível agradar a todos. Será sempre uma figura contestada qualquer que seja a bondade das suas decisões" "As decisões importantes, as que não são de gestão corrente, são sempre resolvidas em Conselho de Docentes e enviadas ao Conselho Pedagógico do Agrupamento que tem sempre a palavra sobre as mesmas.
Influência das características da comunidade na liderança	"Comunidade com características muito específicas de difícil trato, consequência das suas dificuldades sociais do presente (que se compreende); exigente mas pouco colaborante (Como exemplo: não conseguem formar uma Associação de Pais)

Numa leitura global, a perspectiva dada incide sobre a realidade concreta do contexto em que trabalha, e não tanto sobre a forma como vê as possibilidades e alcance do seu papel, pelo que não fica claro como gostaria de trabalhar, para além dos condicionalismos a que está sujeito.

Sobre a forma como o Coordenador vê o seu papel enquanto líder da escola sobressaem dois aspectos: por um lado a percepção de dependência face à liderança do Agrupamento, nomeadamente quanto à capacidade de decisão e disponibilização de recursos, e por outro o facto de as tarefas de liderança se encontrarem muito condicionadas pela falta de recursos, o que as torna, de acordo com ele, muito limitadas à gestão de recursos e da

equipa.

Acerca da partilha da liderança não é perceptível a sua opinião, uma vez que esta se centra nas dificuldades sentidas no desempenho e vivência do papel de líder. De novo surge a dependência do agrupamento que é, em última análise quem tem a deliberação final sobre “as decisões importantes”. É referido o recurso ao Conselho de Docentes da escola para tomada de decisões antes de chegarem ao Agrupamento, o que sugere vontade de partilha no processo de tomada de decisões.

:

As características da comunidade parecem ser um factor que dificulta a liderança mais do que facilita ou enriquece, apesar da vontade em que esta participe.

Quadro 17: Sobre os Valores e Visão da Escola (Coordenador)

Temas	Enunciado
Aspectos valorizados no trabalho desenvolvido	<p>“Tudo é importante, nesta Escola, o que se passa em relação aos nossos alunos. Muitos desses alunos fazem pare de famílias que não se encontram devidamente estruturadas, chegam à escola sem regras e muitas vezes sem terem comido. Muitos são mesmo “miúdos de rua”. É a escola que funciona, muitas vezes, como a verdadeira casa destas crianças. É uma das nossas preocupações fazer sentir a estas crianças que não estão totalmente abandonadas”</p> <p>Entre a equipa - “ equidade, igualdade, colaboração, partilha, humanismo”, mas não entre todos “cerca de ¾. Há um grupo que não aceita, que se pauta pelo individualismo”</p> <p>“Não há uma imagem/visão da escola comum a todos os professores; Não há unidade, há sentimentos e valores de grupos”</p>
Objectivos para a melhoria da escola	<p>“É uma preocupação constante de todos os que aqui trabalham procurar no seu dia a dia formas de melhorar o serviço que prestam. Mas, convenhamos que os recursos disponíveis são poucos. Como exemplo: o rácio Auxiliar/aluno é de 1/33. Neste momento, para uma população de 310 alunos temos 1 auxiliar para mais de 75 alunos.</p>

Segundo o Coordenador não há uma visão conjunta da escola pelos seus profissionais nem um sentimento de unidade, existem antes valores que uma maioria defende e que um grupo parece rejeitar. A escola parece assim dividida entre valores de equidade, igualdade, colaboração e partilha e, no pólo oposto, pelo individualismo. Terá a sua pertinência acrescentar que o grupo que o Coordenador afirma pautar-se pelo individualismo é o mesmo que ele referiu ter-se oposto ao preenchimento do questionário.

É visível também a preocupação com as características das crianças que a escola serve, que leva a escola um papel mais protector dos cuidados básicos de algumas crianças carenciadas.

É afirmado que a melhoria da escola é uma preocupação presente em todos os profissionais da escola, ainda que não se perceba em concreto o que o Coordenador pretende mudar ou se há uma perspectiva de conjunto sobre o que melhorar.

Quadro 18: Sobre a Aprendizagem Colectiva dos Professores (Coordenador)

Temas	Enunciado
Encontros para aprendizagem conjunta	"Não sobra muito tempo para este efeito. Os professores já estão sobrecarregados com o seu trabalho diário. Mas, sempre que necessário, organizam-se por grupos e por ano lectivo."
Aplicação das aprendizagens ao trabalho com os alunos	"A melhor possível"

Este quadro fornece informação muito pouco precisa sobre as oportunidades e tempos disponibilizados para momentos de aprendizagem colectiva da equipa. Ainda assim, percebe-se que o tempo disponível ou a forma como está gerido acaba por ser um factor que parece dificultar a aprendizagem colectiva, tal como a quantidade de trabalho.

Quanto aos momentos conjuntos que de facto ocorrem ficamos sem perceber como se organizam, que objectivos têm e que reflexos têm no trabalho com os alunos.

Quadro 19: Sobre as Práticas Pessoais (Coordenador)

Temas	Enunciado
Cooperação entre professores	"Resposta afirmativa. Cooperam sempre que para tal sejam solicitados"
Momentos de observação das práticas dos colegas	"Raramente"
Momentos de discussão e análise conjunta do trabalho dos alunos	"Esta análise é feita nas Reuniões do Conselho de Docentes, sempre que necessário"
Horário escolar com inclusão de tempo específico para trabalho conjunto	"Não"

As questões que geraram a informação presente neste quadro prestam-se a originar uma

leitura ambígua. Isto porque o entendimento de 'cooperação entre professores' e de 'discussão e análise conjunta do trabalho dos alunos' para que as respostas do Coordenador parecem remeter dizem respeito às reuniões ordinárias de trabalho obrigatório definido pelo Ministério da Educação ou a encontros pontuais para assuntos específicos.

Assim, parece-nos que as respostas dadas se referem sobretudo a momentos rotineiros (na maioria) de despacho e organização do trabalho individual e geral da escola e não quanto a uma cultura de trabalho cooperativo, que vai além das reuniões obrigatórias. Sendo uma interpretação está sujeita às limitações que lhe são inerentes, embora partam das respostas dadas (ex: não há momentos de observação das práticas dos colegas nem horário escolar com inclusão de tempo específico para trabalho conjunto).

Quadro 20: Sobre as Condições de Trabalho (relacionais e estruturais) (Coordenador)

Temas	Enunciado
Comunicação entre membros da escola	"Nas reuniões mensais do Conselho de Docentes, nas reuniões extraordinárias do mesmo Conselho, nas reuniões de grupos por ano de escolaridade. Saliente-se que esta Escola funciona em regime duplo, pelo que nem sempre é fácil juntar os professores"
Comunicação com membros externos à escola	"Solicitando a esses elementos a sua presença na escola"
Tipo de recursos disponíveis para aprendizagem colectiva	"Não tem"
Evolução das condições de trabalho	Positivas - "Melhoria na comunicação entre funcionários desde há 2 anos" Negativas - "Houve perda de condições de trabalho desde que a Escola passou a agrupamento (...) é uma falsa autonomia da escola"

De certa forma este quadro confirma a hipótese levantada na análise das respostas do quadro anterior: os momentos em que os professores e líder se encontram e comunicam passam essencialmente pelas reuniões estabelecidas habitualmente para o funcionamento ordinário e corrente da escola, mesmo as que dizem respeito à aprendizagem dos alunos.

Mais uma vez são referidas as dificuldades sentidas ao nível dos recursos, desta vez directamente relacionadas com a integração da escola num agrupamento constituído recentemente. Esta falta de recursos é válida também para os recursos necessários à aprendizagem colectiva. Por outro lado, é referida uma melhoria ao nível das relações entre os funcionários. Não há referência às relações entre professores e professores e liderança.

Sobre a Aplicação do Conceito de CAP à Escola

No quadro seguinte é possível observar as respostas dadas às três questões do tema 3 - Aplicação do Conceito de CAP à escola em estudo dadas pelo Coordenador como pelos professores.

Quadro 21: Percepções do Coordenador acerca da escola como CAP e factores inibidores/promotores de mudança

Temas	Enunciado
Avaliação geral da posição actual da escola relativamente às definições de CAP apresentadas (questão 1)	"Está a trabalhar no sentido de atingir este objectivo"
Utilidade da ideia de Comunidade de Aprendizagem Profissional (questão 2)	"Seria a solução ideal mas muito difícil de atingir. As famílias pouco colaboram e pensam que só e apenas a escola tem a obrigação de orientar a educação dos filhos"
Características da escola que poderão ser facilitadores ou barreiras no processo da escola se tornar/manter uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (questão 3)	Facilitadores - "Empenho dos professores e pessoal auxiliar e de apoio mas sobretudo a responsabilização das famílias, muito desagregadas" Barreiras - "Empenho dos professores e pessoal auxiliar"

A avaliação geral da posição actual da escola enquanto comunidade profissional de aprendizagem não é possível, uma vez que a escola não foi situada numa das etapas de desenvolvimento apresentadas. Considerando que o conceito em si é tido como a "solução ideal" e que o Coordenador afirma estarem a trabalhar nesse sentido, podemos apenas verificar a utilidade do conceito e constatar que esta escola não é ainda uma CAP amadurecida, estando em qualquer um dos pontos de desenvolvimento anteriores, de acordo com o Coordenador.

Para que se possa vir a organizar como CAP têm a seu favor, segundo a liderança, o empenho e apoio dos docentes e não-docentes, e como factores que poderão dificultar esse processo as características sociais e económicas das famílias e o seu fraco envolvimento na vida escolar dos filhos e alguma cultura de individualismo por parte de alguns professores. Note-se que foi referida mais uma vez a falta de envolvimento das famílias.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Percepções Sobre a Aprendizagem Profissional na Escola - 5 Dimensões

De seguida apresentam-se os dados obtidos a partir das respostas fechadas ao questionário, agrupados pelas cinco dimensões identificadas na literatura como sendo as características que definem uma Comunidade de Aprendizagem Profissional amadurecida. Os resultados são apresentados em quadros de frequências observadas (Fo) e relativas (%) e as respostas em branco estão assinaladas como Não Sabe (NS)/ Não Responde (NR).

Questões Fechadas

Quadro 22: Liderança Partilhada e Compreensiva (Professores)

Ítems	DT		D		C		CT	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%
A equipa está consistentemente envolvida na discussão e tomada de decisões acerca da maioria das questões da escola	-	-	2	15.4	10	76.9	-	-
O/a coordenador/a incorpora os conselhos da equipa para tomar decisões	-	-	4	30.8	8	61.5	1	7.7
O pessoal docente tem acesso a informações-chave para a discussão de questões da escola	-	-	4	30.8	9	69.2	-	-
O/a coordenador/a é proactivo/a e orientado/a para as áreas onde é necessário apoio	-	-	4	30.8	8	61.5	1	7.7
São dadas oportunidades ao pessoal docente para iniciar mudanças	-	-	3	23.1	9	69.2	1	7.7
O/a coordenador/a partilha as responsabilidades e valoriza acções inovadoras	-	-	4	30.8	8	61.5	1	7.7
O/a coordenador/a participa democraticamente com a equipa na partilha de poder e autoridade	-	-			12	92.3	1	7.7

A liderança é promovida e acarinhada entre a equipa	-	-	3	23.1	9	69.2	1	7.7
As tomadas de decisão têm lugar através de comités/conselhos e passam pela comunicação entre os níveis de ensino e entre as disciplinas	-	-	1	7.7	12	92.3	-	-
Os outros intervenientes na escola (funcionários, Assoc. Pais, Parceiros) assumem uma responsabilidade partilhada pela aprendizagem dos alunos sem recurso a poderes impostos e à autoridade.	-	-	1	7.7	12	92.3	-	-
A direcção da escola faz tudo o que pode para encorajar a equipa a apostar no seu desenvolvimento profissional	-	-	4	30.8	8	61.5	1	7.7

Legenda: DT- discordo totalmente; D – discordo; C – concordo; CT – concordo totalmente.

A partir deste quadro podemos verificar que a maioria dos professores considera que o Coordenador da escola está orientado para uma liderança com partilha de poder e com processos de tomada de decisão que integrem as iniciativas e opiniões dos outros elementos. Assim, vejamos:

- Todos os professores concordam que o coordenador participa democraticamente com a equipa na partilha de poder e autoridade (92.3% concorda e 7.7% concordam totalmente)
- A maioria da equipa julga estar consistentemente envolvida na discussão e tomada de decisões acerca da maioria das questões da escola (76.9%).
- A maioria dos professores é da opinião que o Coordenador incorpora os conselhos da equipa para tomar decisões (61.5% concorda e 7.7% concorda totalmente com a afirmação).
- Cerca de dois terços dos professores que responderam ao questionário considera que tem acesso a informações-chave para a discussão de questões da escola (69.2%).
- 61.54% dos professores concorda e 7.7% dos professores concorda totalmente que o Coordenador é proactivo e orientado para as áreas onde é necessário apoio.
- A maior parte dos professores acha que são dadas oportunidades ao pessoal docente para iniciar mudanças (76.9% concordam e 7.7% concordam totalmente).
- Uma pequena percentagem de professores (entre 7.7% e 30.8%) discorda quanto ao tipo de liderança do Coordenador, ainda que ninguém discorde totalmente.

Embora, de um modo geral, a maior parte dos professores estejam de acordo quanto aos vários aspectos focados da liderança da escola, alguns aspectos não são consensuais para cerca de 30% dos docentes, nomeadamente no que se refere ao coordenador incorporar os conselhos da equipa para tomar decisões, ao acesso do pessoal docente a informações-chave para a discussão de questões da escola, à proactividade do coordenador

e à sua orientação para as áreas onde é necessário apoio, à partilha de responsabilidades e valorização de acções inovadoras pelo coordenador, e ao facto de a direcção da escola fazer tudo o que pode para encorajar a equipa a apostar no seu desenvolvimento profissional.

Quadro 23: Visão e Valores Partilhados (Professores)

Itens	DT		D		C		CT	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Existe um processo colaborativo para desenvolver um sentido partilhado de valores entre a equipa de docentes	-	-	3	23.1	9	69.2	1	7.7
Os valores partilhados apoiam normas de comportamento que orientam as decisões sobre o ensino e a aprendizagem	-	-	2	15.4	11	84.6	-	-
A equipa partilha visões da escola que são orientadas para a melhoria da escola com um claro foco na aprendizagem dos alunos	-	-	1	7.7	11	84.6	1	7.7
As decisões são tomadas de acordo com os valores da escola	-	-			12	92.3	1	7.7
Existe um processo colaborativo para desenvolver uma visão partilhada entre a equipa escolar	-	-	3	23.1	9	69.2	1	7.7
Os objectivos da escola focam-se na aprendizagem dos alunos, para além dos resultados dos testes e das notas	-	-	1	7.7	8	61.5	4	30.7
As políticas e os programas escolares estão alinhados com a visão da escola	-	-	1	7.7	12	92.3	-	-
Os intervenientes na escola estão activamente envolvidos no desenvolvimento de expectativas elevadas que permitam aumentar o sucesso dos alunos	-	-	1	7.7	11	84.6	1	7.7

Legenda: DT- discordo totalmente; D – discordo; C – concordo; CT – concordo totalmente.

A primeira informação que se destaca a partir deste quadro é a de que todos os professores concordam que as decisões são tomadas de acordo com os valores da escola (76.9% concordam e 7.7% concordam totalmente).

A grande maioria dos professores pensa que os valores partilhados apoiam normas de comportamento que orientam as decisões sobre o ensino e a aprendizagem e que as políticas (84.6%) e que os programas escolares estão alinhados com os valores da escola (92.3%).

Outro ponto em que se pode verificar uma alta concordância entre os professores refere-se ao envolvimento activo dos intervenientes da escola no desenvolvimento de expectativas

elevadas que permitam aumentar o sucesso dos alunos

A grande maioria dos professores concorda que a equipa partilha visões da escola que são orientadas para a melhoria da escola com um claro foco na aprendizagem dos alunos (84.6% concordam e 7.7% concordam totalmente)

Quanto à existência de um processo colaborativo para desenvolver quer um sentido partilhado de valores quer uma visão partilhada entre a equipa escolar, embora a maioria concorde que ele está presente (69.2% concordam, 7.7% concordam totalmente), cerca de 23.08% dos professores não está de acordo com esta afirmação.

Quadro 24: Aprendizagem Colectiva da Equipa e sua Aplicação (Professores)

Itens	DT		D		C		CT	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%
A equipa trabalha em conjunto para procurar conhecimentos, desenvolver competências e estratégias, aplicando depois as suas novas aprendizagens ao seu trabalho	-	-	3	23.1	9	69.2	1	7.7
Existem relações amistosas entre os membros da equipa e reflectem o compromisso com a melhoria da escola	-	-	1	7.7	11	84.6	1	7.7
A equipa planeia e trabalha em conjunto na procura de soluções para as diversas necessidades dos alunos	-	-	1	7.7	11	84.6	1	7.7
Existe uma variedade de oportunidades e de estruturas para a aprendizagem colectiva através de um diálogo aberto	-	-	3	23.1	10	76.9	-	-
A equipa envolve-se num diálogo que espelha o respeito pelas diferentes ideias que levam a que os membros reflectam e questionem em conjunto	-	-	4	30.8	8	61.5	1	7.7
O desenvolvimento profissional foca-se no ensino e na aprendizagem	-	-	-	-	12	92.3	1	7.7
A equipa escolar e os restantes intervenientes aprendem em conjunto e aplicam os seus novos conhecimentos à resolução de problemas	-	-	3	23.1	10	76.9	-	-
A equipa escolar compromete-se com programas que potenciam as aprendizagens dos alunos	-	-	2	15.4	11	84.6	-	-
Os profissionais desta escola recebem formação sobre como trabalhar e aprender em equipas	1	7.7	4	30.8	8	61.5	-	-

Legenda: DT- discordo totalmente; D – discordo; C – concordo; CT – concordo totalmente.

Analisando o quadro 23 verificamos que todos os professores estão de acordo quanto ao foco do seu desenvolvimento profissional ser o ensino e a aprendizagem (92.3% concordam

e 7.7% concordam totalmente)

A maioria dos professores concordam que as relações entre os colegas são amistosas e que reflectem um compromisso com a melhoria da escola, tal como concordam que a equipa planeia e trabalha em conjunto na procura de soluções para as diversas necessidades dos alunos (84.6% concordam e 7.7% concordam totalmente),

De um modo geral os professores consideram haver uma variedade de oportunidades e de estruturas para a aprendizagem colectiva através de um diálogo aberto (76.9%), ainda que 23.1% discordem desta afirmação.

Em determinados aspectos (“a equipa trabalha em conjunto para procurar conhecimentos, desenvolver competências e estratégias, aplicando depois as suas novas aprendizagens ao seu trabalho.” e “A equipa envolve-se num diálogo que espelha o respeito pelas diferentes ideias que levam a que os membros reflectam e questionem em conjunto”) é visível o acordo de bastantes professores, mas cerca de ¼ dos professores discorda.

Verifica-se também que quase 40% dos professores não concorda que os profissionais desta escola recebem formação sobre como trabalhar e aprender em equipas, sendo o aspecto que merece maior desacordo neste quadro.

Quadro 25: Prática Pessoal Partilhada (Professores)

Itens	DT		D		C		CT	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Existem oportunidades para o pessoal docente observar os seus colegas nas suas salas e para prestarem apoio mútuo e encorajamento	3	23.1	3	23.1	6	46.1	-	-
A equipa fornece <i>feedback</i> aos seus pares sobre práticas educativas	-	-	1	7.69	11	84.6	1	7.7
O pessoal docente partilha informalmente ideias e sugestões para se melhorar a aprendizagem dos alunos	-	-	2	15.39	10	76.9	1	7.7
Os professores desenvolvem trabalho cooperativo na revisão do trabalho dos alunos de modo a partilharem e melhorarem as suas práticas educativas	-	-	3	23.1	9	69.2	1	7.7
Existem oportunidades para aconselhamento e tutoria entre colegas	1	7.7	4	30.77	8	61.5	-	-
Tanto os indivíduos como as equipas têm oportunidade de aplicar as suas aprendizagens e de partilhar os resultados	-	-	3	23.1	10	76.9	-	-

das suas práticas									
Aprendemos com as outras escolas	1	7.7	3	23.1	9	69.2	-	-	

Legenda: DT- discordo totalmente; D – discordo; C – concordo; CT – concordo totalmente.

Um dos aspectos que se pode observar neste quadro é o de que não há nenhum item no qual todos os professores estejam de acordo, mesmo que, de um modo geral, a maioria dos professores concorde com as afirmações apresentadas acerca da partilha de práticas pessoais entre os colegas.

Os itens que reúnem maior consenso - “A equipa fornece *feedback* aos seus pares sobre práticas educativas” (92.3%), “O pessoal docente partilha informalmente ideias e sugestões para se melhorar a aprendizagem dos alunos” (84.6%), “Os professores desenvolvem trabalho cooperativo na revisão do trabalho dos alunos de modo a partilharem e melhorarem as suas práticas educativas” (76.9%), “Tanto os indivíduos como as equipas têm oportunidade de aplicar as suas aprendizagens e de partilhar os resultados das suas práticas” (76.9%) - parecem relacionar-se sobretudo com a troca de ideias e sugestões acerca do trabalho directo com os alunos e não tanto com a oportunidade para momentos de observação, aconselhamento e tutoria ou para trocas com outras instituições de ensino.

Aliás, são precisamente estes os itens nos quais se verifica um maior desacordo: “Existem oportunidades para o pessoal docente observar os seus colegas nas suas salas e para prestarem apoio mútuo e encorajamento” (23.1% discordam totalmente e 23.1% discordam); “Existem oportunidades para aconselhamento e tutoria entre colegas” (discordam desta afirmação um total de 38.5% dos professores).

Quadro 26: Condições de Apoio – Relacionais (Professores)

Itens	DT		D		C		CT	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%
Existem relações afáveis entre os professores e os alunos que se constroem na confiança e no respeito	-	-	1	7.7	10	76.9	2	15.4
Existe uma cultura de respeito e confiança por quem toma iniciativas que envolvem algum risco	-	-	1	7.7	12	92.3	-	-
Os grandes êxitos e sucessos são reconhecidos e celebrados regularmente na nossa escola	-	-	5	38.5	8	61.5	-	-
A equipa escolar e os restantes intervenientes revelam um esforço conjunto e sustentado para que se incorpore a	-	-	4	30.8	9	69.2	-	-

mudança na cultura da escola								
Sinto que as minhas necessidades de desenvolvimento profissional estão a ser satisfeitas	-	-	4	30.8	9	69.2	-	-
Há um clima de melhoria profissional contínua	-	-	5	38.5	8	61.5	-	-

Legenda: DT- discordo totalmente; D – discordo; C – concordo; CT – concordo totalmente.

À semelhança do quadro anterior também neste se constata que não há nenhum ponto em que haja um consenso total mas, por outro lado, é claro que a quase totalidade dos professores estão de acordo no que se refere relações entre professores e alunos serem afáveis e terem por base a confiança e respeito (um total de 92.3% de professores em acordo). Também é notório um acordo quase total quanto a haver uma cultura de respeito e confiança por quem toma iniciativas que envolvem algum risco. (92.3%).

Nos itens restantes, apesar de se verificar uma maior percentagem de professores em acordo do que em desacordo em relação às condições de apoio relacionais, percebe-se um aumento do número de professores que não percebem a existência dessas condições, como no item “Os grandes êxitos e sucessos são reconhecidos e celebrados regularmente na nossa escola” (38.5%) ou no item “Há um clima de melhoria profissional contínua” (38.5%).

Também em relação ao sentimento de que as necessidades de desenvolvimento profissional estão a ser satisfeitas e de que há um esforço conjunto e sustentado da equipa (e outros intervenientes) para a mudança seja incorporada na cultura da escola se verifica há um conjunto de professores que não partilha dessa opinião (30.8%).

Quadro 27: Condições de Apoio – Estruturais (Professores)

Itens	DT		D		C		CT	
	Fo	%	Fo	%	Fo	%	Fo	%
É dado tempo aos docentes de modo a facilitar o trabalho colaborativo	-	-	5	38.5	8	61.5	-	-
O horário escolar promove a aprendizagem colectiva e a partilha de práticas	-	-	4	30.8	9	69.2	-	-
Estão disponíveis recursos financeiros para o desenvolvimento profissional da equipa	1	7.7	8	61.5	4	30.8	-	-
Encontram-se disponíveis materiais educativos e tecnológicos apropriados para o ensino	-	-	7	53.9	6	46.2	-	-

Quem disponibiliza os recursos está disponível para fornecer explicações e apoio para uma aprendizagem contínua	-	-	7	53.9	6	46.2	-	-
As instalações da escola são limpas, atraentes e convidativas	-	-	1	7.7	9	69.2	3	23.08
A proximidade entre o pessoal de outros níveis de ensino ou de outros departamentos permite uma maior facilidade na colaboração entre colegas	1	7.7	7	53.9	5	38.5	-	-
Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de comunicação entre a equipa	-	-	5	38.5	8	61.5	-	-
Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de informação entre toda a comunidade escolar, incluindo: pessoal do agrupamento de escolas, pais, membros da comunidade envolvente, etc.	-	-	6	46.2	6	46.2	1	7.7

Legenda: DT- discordo totalmente; D – discordo; C – concordo; CT – concordo totalmente.

A análise deste quadro permite afirmar que este é o tema onde se constata um maior desacordo com as afirmações apresentadas, o que de algum modo parece traduzir desagrado relativamente às condições estruturais da escola.

O único item que obtém o acordo da grande maioria dos docentes diz respeito às questões de higiene e apresentação das instalações da escola – 69.2% concordam e 23.1% concordam totalmente.

Pelo contrário, um total de 76.9% dos professores está claramente em desacordo com a disponibilidade de recursos financeiros para o desenvolvimento profissional da equipa e cerca de 54% em desacordo com a disponibilidade de quem fornece os recursos para fornecer explicações e apoio para uma aprendizagem contínua ou com a disponibilidade de materiais educativos e tecnológicos apropriados para o ensino.

Também um total de 69.2% dos professores não considera que exista proximidade entre o pessoal de outros níveis de ensino ou de outros departamentos que permita uma maior facilidade a colaboração entre os colegas.

Sobre os sistemas de comunicação entre a equipa e entre a comunidade escolar (incluindo agrupamento, pais e comunidade envolvente) quase metade dos professores (38.5% e 46.2% respectivamente) não julga que eles promovem um fluxo de informação que chegue a todos os elementos.

Finalmente, cerca de 40% dos docentes manifesta o seu desacordo com o tempo que é

dado aos docentes para facilitar o trabalho colaborativo.

Questões Abertas

O quadro 28 apresenta a frequência das respostas (Fo e %) dadas pelos professores às questões abertas do questionário no tema Aprendizagem Profissional na Escola. As questões remetem para os subtemas “Liderança Partilhada e Compreensiva”; “Visão e Valores Partilhados” e “Aprendizagem Colectiva da Equipa e sua Aplicação”.

Quadro 28: Percepções dos professores sobre 3 dimensões de Comunidade de Aprendizagem Profissional (questões abertas do questionário, Parte 2)

Temas	Categoria	Subcategoria	Fo	%	
Liderança Partilhada e Compreensiva	Processo de Tomada de decisão		0	0	
	Visão e Valores Partilhados	Valores	Cooperação	4	30.8
Interajuda			3	23.1	
Partilha			2	15.4	
Amizade			3	23.1	
Outros			3	23.1	
NS / NR			7	53.9	
Valores – Sintonia docentes/escola		Muita sintonia	8	61.5	
		Pouca sintonia	3	23.1	
		NS / NR	2	15.4	
		Percepção da Imagem da Escola	Positiva	4	30.8
			Negativa	3	23.1
			NS / NR	6	46.2
APRENDIZAGEM COLECTIVA DA	Reunião com colegas para partilha e discussão do trabalho	Sim	9	69.2	
		NS / NR	4	30.8	

EQUIPA E SUA APLICAÇÃO			
Recurso a parceiros/mediadores externos para o desenvolvimento de projectos e/ou para o desenvolvimento profissional da equipa	Sim	9	69.2
	NS / NR	4	30.8

Globalmente constata-se que muitos professores não responderam às questões abertas, sobretudo quando se pedia para descreverem um processo de tomada de decisão (tema Liderança Partilhada e Compreensiva - 0%) que tenha ocorrido e para identificarem os valores que julgavam ser partilhados e promovidos na escola (53.1% dos professores não respondeu) ou a percepção que têm da escola (46.2%) (Visão e Valores Partilhados).

De qualquer modo, os valores mencionados são a cooperação, a interajuda, a partilha, a amizade e outros, com maior destaque para a cooperação.

Sobre a Visão e Valores a maioria dos docentes é de opinião que os seus valores estão em sintonia com os da escola (61.5%). Quanto à percepção da imagem da escola, apesar de se destacar uma baixa percentagem de respostas, pode verificar-se que, entre os docentes que responderam (cerca de 5%), surge uma imagem um tanto dividida: 30.8% considera que é uma boa escola e 23.1% pensa que a escola tem uma imagem negativa, essencialmente por a considerarem desorganizada (conforme quadro 10).

Ao tema Aprendizagem Colectiva e sua Aplicação 69.2% dos docentes afirmam reunir com colegas para discutirem o seu trabalho com frequência (duas vezes por mês) para discutir planificações e assuntos relacionados com a turma. A mesma percentagem de professores menciona o recurso a parceiros ou mediadores externos à escola, embora não haja nenhuma referência ao seu recurso para o desenvolvimento profissional da equipa.

Sobre a Aplicação do Conceito de CAP à Escola

Nos quadros seguintes observamos as respostas dadas às três questões do tema 3 -

Aplicação do Conceito de CAP à escola em estudo dadas pelos professores.

Assim, o quadro 29 apresenta a Avaliação Geral da posição actual da escola como CAP, o quadro 30 apresenta as respostas dos professores quanto à utilidade da ideia de CAP para a sua escola e alunos e, finalmente, o quadro 31 apresenta simultaneamente as características da escola que poderão ser facilitadores ou barreiras no processo da escola se tornar e de se manter como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional.

Quadro 29: Avaliação geral da escola como CAP (Professores)

Questão 1		Fo (N= 13)	%
Avaliação geral da posição actual da escola relativamente às definições de CAP apresentadas	É uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) amadurecida /bem estabelecida	0	0
	É uma CAP em desenvolvimento	5	38.5
	Está a começar o seu processo de se tornar uma CAP	2	15.4
	Está a trabalhar para restabelecer o que previamente atingimos como CAP	1	7.7
	Ainda não começou o processo de se tornar uma CAP	4	30.8
	NS / NR	1	7.7

Legenda: NS/NR – Não sabe/ Não Responde

A avaliação geral da escola enquanto comunidade de aprendizagem profissional não é consensual, dado que 38.5% dos professores considera que a escola é uma CAP em desenvolvimento enquanto 30.8% julga que a escola ainda nem sequer começou o processo de se tornar uma CAP.

No entanto, podemos afirmar que independentemente do grau de desenvolvimento em que se encontra, a maioria dos professores é de opinião de que esta escola já iniciou o seu processo de desenvolvimento (“É uma CAP em desenvolvimento”: 38.5%; “Está a começar o seu processo de se tornar uma CAP”: 15.4%).

Quadro 30: Utilidade do conceito de Comunidade de Aprendizagem Profissional (Professores)

Tema (questão 2)	Categoria	Fo (N=13)	%
------------------	-----------	--------------	---

Utilidade da ideia de Comunidade de Aprendizagem Profissional para a escola e alunos e porquê	Útil	7	53.9
	Não útil	2	15.4
	NS / NR	4	30.8

Legenda: NS/NR – Não sabe/ Não Responde

Mais de metade dos professores (53.9%) referem que o conceito de comunidade de aprendizagem profissional é útil para a sua escola e justificam a sua resposta apontado como razões para a sua utilidade o facto de se centrar no sucesso dos alunos e de permitir que os professores concentrem o seu trabalho nesse objectivo, como se pode ver no quadro 11.

As razões apontadas poderão indicar também que as definições de CAP apresentadas no questionário são claras o suficiente para que os professores tenham assimilado a ideia base, a de uma escola onde todos concentram o seu trabalho para atingir um mesmo objectivo, o do sucesso escolar dos alunos, ideia que a maioria considera útil e que 15.4% não considera útil.

Quadro 31: Características facilitadoras ou barreiras ao desenvolvimento da escola como CAP (Professores)

Subtema (questão 3) - Características da escola que poderão ser facilitadores ou barreiras no processo da escola se <u>tornar</u> uma Comunidade de Aprendizagem Profissional			
Categoria	Subcategoria	Fo (N=13)	%
Facilitadores	Os Profissionais	2	15.4
	A Escola	3	23.1
	Colaboração entre docentes	2	15.4
	NS / NR	6	46.2
Barreiras	Não envolvimento/ características da comunidade	4	30.8
	Organização do trabalho entre docentes	3	23.1
	NS / NR	6	46.2
Subtema (questão 3) - Características da escola que poderão ser facilitadores ou barreiras no processo da escola se <u>manter</u> como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional			
Categoria	Subcategoria	Fo (N=13)	%
Facilitadores	A Escola	3	23.1
	Colaboração entre docentes	2	15.4
	NS / NR=8	8	61.5
Barreiras	Não envolvimento/ características da comunidade	3	23.1

Organização do trabalho entre docentes	2	15.4
NS / NR	8	61.5

Legenda: NS/NR – Não sabe/ Não Responde

A partir da observação deste quadro é evidente que os valores que se destacam dizem respeito a uma baixa percentagem de respostas. Tendo em conta que esta era a última questão do questionário e que uma forma geral as questões abertas não obtiveram muitas respostas este dado não é surpreendente.

Quanto às respostas efectivamente dadas verifica-se que os professores indicam as mesmas características da escola que poderão ser facilitadores/barreiras tanto para a esta se tornar uma CAP como para se manter como uma. Quanto às características facilitadoras para a escola se tornar uma CAP os docentes apontam mais uma característica do que para a escola se manter como tal, a que diz respeito às características dos próprios profissionais.

Não é claro qual/quais destas características apontadas é considerada mais ou menos importante em relação às outras dado o baixo número de respostas. Além deste aspecto, a subcategoria "A Escola" é muito vaga, não se conseguindo perceber exactamente as características da escola que facilitam o processo de mudança da escola para CAP.

No que se refere às barreiras mencionadas (quer para a escola se tornar quer para se manter como CAP) são descritos dois aspectos: um relacionado com questões externas à escola e inerentes às características da comunidade onde esta se insere, e outro que se prende directamente como a organização do trabalho entre os docentes, ou seja, com a resistência à mudança e ao trabalho de equipa, com hábitos de trabalho individualizado e com reuniões de trabalho com pouco tempo para as questões do ensino e da aprendizagem.

DISCUSSÃO

Nesta secção são discutidos os dados anteriormente apresentados à luz da revisão de literatura realizada, considerando os objectivos específicos definidos e as questões de investigação levantadas. Para uma leitura e organização facilitada a discussão seguirá a ordem das questões de investigação. A saber:

1. Que factores contextuais ao nível da comunidade e do agrupamento têm impacto na escola seleccionada?
2. Quais as percepções dos profissionais desta escola sobre a sua comunidade educativa face à Liderança Partilhada e Compreensiva, Visão e Valores Partilhados, Aprendizagem Colectiva, Práticas Pessoais Partilhadas e Condições de Suporte, Relacionais e Estruturais?
3. Que semelhanças e diferenças se verificam entre as percepções dos profissionais?
4. Como é que esta escola se percepçiona enquanto Comunidade de Aprendizagem Profissional e em que etapa de desenvolvimento?
5. Qual a adequabilidade deste questionário no contexto da escola portuguesa?

1. QUE FACTORES CONTEXTUAIS TÊM IMPACTO NA ESCOLA SELECCIONADA?

Autores como Kresowaty (1997) apontam para a necessidade de se considerarem os múltiplos contextos das escolas e as suas especificidades quando se procuram mudanças eficazes. Dado que todos os factores se influenciam interactivamente, a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e a mudança são melhor conseguidos quando incorporam os factores contextuais que actuam na escola.

Estes factores contextuais podem ser externos ou internos à escola (Boyd, 1992; Kresowaty, 1997), pelo que por uma questão de organização interna do texto analisaremos primeiramente os factores externos ao nível comunitário. Quanto aos factores internos, que se prendem sobretudo com a os elementos estruturais e culturais, serão conhecidos e aprofundados em relação com as cinco dimensões identificadas na literatura como as que definem as escolas que se organizam como comunidades de aprendizagem profissional, e acedidos através das percepções dos profissionais da escola.

Ao Nível da Comunidade

A escola que participou neste trabalho insere-se num contexto com características próprias que, como McLaughlin & Talbert (1990, cit por Kresowaty, 1997) refere têm impacto na forma como ela se organiza e na motivação para um processo de mudança. De modo a respondermos à questão colocada importa agora resumir os aspectos mais relevantes.

A localidade da Damaia é, segundo os dados recolhidos, uma comunidade que se confronta com alguns problemas sociais como a precariedade económica ou a dificuldade de integração de população oriunda de outras culturas, o desemprego, a falta de estruturas e equipamentos de apoio à infância e 3ª idade, e a falta de articulação e de capacidade de resposta entre parceiros e estruturas existentes.

Estas questões parecem afectar directamente os alunos que frequentam as escolas da Damaia que, sem estruturas sociais de apoio para crianças e jovens que se encontram sozinhos na sua vivência escolar e familiar, com famílias em situação de precariedade económica, desemprego e alguma desresponsabilização pela sua educação, reflectem estas dificuldades nas taxas de abandono, absentismo e insucesso escolar.

Sem estruturas de apoio específicas e condições familiares adequadas, a integração social e escolar de muitas crianças e jovens desta comunidade é fraca, o que provavelmente favorece o surgimento dos comportamentos desviantes e agressivos registados no diagnóstico da freguesia.

Outro registo importante e que é mencionado com alguma frequência pelos professores

e, de um modo geral, pelas escolas é a participação insuficiente dos pais no processo educativo, focando a necessidade dos pais se envolverem na Associação de Pais, e de se resolverem os conflitos na forma de resolver as dificuldades que surgem. Ou seja, nas escolas em que existe Associação de Pais a relação destes dois elementos não permite uma resposta eficaz aos problemas e em algumas escolas nem sequer há Associação (por exemplo na EB1 Padre Himalaia).

A participação dos pais e as características dos alunos assumem, deste modo, um papel de destaque a influenciar a escola o que vai de encontro ao que Kresowaty (1997) verificou em diversos estudos: as características dos pais e dos alunos acabam por ser as influências mais fortes, ao nível comunitário, a actuar sobre a escola.

De facto, e tal como o autor refere, o nível socioeconómico ou a composição racial dos alunos, o grau e tipo de envolvimento dos pais, as suas expectativas de sucesso académico dos seus filhos, a presença de recursos escolares em casa, ou o tipo de envolvimento dos pais nas aprendizagens e trabalhos escolares em casa são os aspectos que sobressaem e com impacto negativo.

Ao Nível do Agrupamento

Embora a escola seleccionada para este trabalho faça parte de um Agrupamento, considerámos que o agrupamento em si se constitui como um factor contextual externo, ainda que a relação escola-agrupamento afecte as condições internas e estruturais da escola.

Da informação recolhida julgamos que são de salientar, antes de mais, a passagem recente deste conjunto de escolas a Agrupamento em funcionamento vertical e horizontal integrado, e em regime de autonomia, administração e gestão comum, que implicou uma reorganização e alteração dos tempos, das rotinas, métodos de trabalho e de gestão e articulação dos recursos e meios.

O diagnóstico realizado pelo próprio Agrupamento identifica os pontos fortes, mas também

uma extensa indicação de pontos a melhorar e alguns objectivos. De um modo geral, poderíamos afirmar que, devido à passagem a Agrupamento, as suas grandes necessidades situam-se ao nível da definição da sua identidade e visão conjunta da missão do Agrupamento, ao nível da reflexão e aprendizagem colectiva sobre as práticas dos professores e ao nível das condições estruturais do trabalho.

O Agrupamento parece assim ter estado (até à data do diagnóstico que realizou) muito centrado em gerir o seu próprio processo de mudança para Agrupamento e em estabelecer um funcionamento e gestão comuns às escolas que o compõem, procurando agora virar-se mais para as práticas, desenvolvimento profissional e reflexões que permitam melhorar a qualidade do seu serviço e aproximar-se da comunidade.

Veremos adiante como é que este processo é visto ou que impacto tem nas percepções do Coordenador e dos professores. Ficam por perceber os factores relacionados com a liderança do Agrupamento, com a forma como procura ou não envolver a comunidade e com a forma como monitoriza o seu trabalho. Ainda assim é claro que as características dos alunos e das famílias têm impacto na escola e que são vistas como uma questão de difícil resolução.

Ao Nível da Escola

Assinalamos neste ponto alguns factores contextuais internos à escola que se prendem com as condições estruturais – espaço físico, recursos, horários, especificidades da população que serve, corpo docente.

De uma forma muito sucinta a informação recolhida permite traçar uma imagem geral duma escola que se situa numa zona à partida classificada de intervenção prioritária, que tem os recursos físicos e número de docentes adequados, mas com algumas lacunas em termos de apoio de técnicos especializados aos diversos alunos que apresentam necessidades educativas especiais (Terapeutas, Psicólogos, etc).

Em termos de pessoal não docente também se verifica um desequilíbrio grande entre o número desejável e o número real de pessoas que lá trabalham e o facto de ter um regime

de horário duplo.

Não foram encontrados registos mais específicos sobre os aspectos estruturais da escola à parte da caracterização que consta na apresentação de resultados. Ainda assim é possível ter uma noção mais concreta a partir das percepções dos professores e do Coordenador, que veremos de seguida.

2. QUAIS AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DESTA ESCOLA SOBRE A SUA COMUNIDADE EDUCATIVA (face à Liderança Partilhada e Compreensiva, Visão e Valores Partilhados, Aprendizagem Colectiva, Práticas Pessoais Partilhadas e Condições de Suporte, Relacionais e Estruturais)?
e
3. QUE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS SE VERIFICAM ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS?

Segundo Senge (2005) todos nós actuamos de acordo com os modelos mentais que temos, ou seja, de acordo com as imagens e as crenças que construímos e que limitam o nosso pensamento sobre o modo como o mundo funciona, e sobre nós próprios.

Tendo em conta que estes modelos condicionam as percepções sobre os comportamentos e atitudes dos outros, torná-los conscientes e proceder à sua análise é um meio de promover reflexão sobre eles e, deste modo, de criar alternativas de pensamento que estimulem soluções e modos de actuar que promovam a mudança e a melhoria da escola (Senge, 2005).

No caso deste trabalho procurámos aceder às percepções do Coordenador e dos professores sobre as cinco dimensões que definem comunidades de aprendizagem eficazes, e que incidem directamente sobre as condições internas das escolas que favorecem ou inibem o seu processo de mudança.

Ao comparar as percepções entre os professores e o Coordenador podemos perceber eventuais confluências ou divergências de pontos de vista que ajudam ou dificultam um

alinhamento face a uma visão de conjunto da escola.

Como vimos anteriormente, Hord (1997) identificou as seguintes dimensões: Liderança Partilhada e Compreensiva, Visão e Valores Partilhados, Aprendizagem Colectiva e sua Aplicação, Práticas Pessoais Partilhadas e Condições de Suporte. Vejamos então, dimensão a dimensão, as percepções dos profissionais e como se relacionam entre si, fazendo igualmente a ponte com os factores contextuais sempre que se justificar.

Liderança Partilhada e Compreensiva

“the collegial and facilitative participation of the principal who shares leadership - and thus, power and authority - through inviting staff input in decision making” (Hord, 1997).

Uma liderança forte que atrai os membros da sua organização a confiarem na sua autoridade passa mais pela sua actuação ao nível moral e pela partilha de ideias, do que propriamente pela sua personalidade ou estilo pessoal. É uma liderança assente nas ideias, objectivos, propósito comum e valores democráticos que torna possível a construção de um significado em torno de um objectivo comum, e que faz com que a motivação e empenho pelo projecto de todos promovam uma participação ampla e a responsabilidade colectiva (Sergiovanni, 2000).

A EB1 Padre Himalaia, à semelhança das outras escolas públicas, tem no seu Coordenador a figura de líder, mas esta liderança tem que responder e articular com um nível superior de liderança na sede de agrupamento. Esta realidade recente faz com que, em última análise, o processo de tomada de decisões finalize na escola sede de agrupamento e nos seus órgãos de gestão, mesmo que tenha passado pelo Conselho de Docentes de cada escola.

No presente trabalho interessámo-nos pela liderança da escola e não pela do agrupamento, mas a discussão do dados obtidos não pode deixar de englobar as variáveis que são comuns e que influenciam quer a escola quer o agrupamento.

No quadro abaixo encontramos um resumo das percepções sobre a liderança da escola que professores e coordenador têm.

Quadro 32: Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à Liderança

Dimensão	Percepções do Coordenador	Percepções dos Professores
Liderança	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção de dependência face à liderança do Agrupamento, quanto à capacidade de decisão e disponibilização de recursos, - Tarefas de liderança muito condicionadas pela falta de recursos, o que as torna muito limitadas à gestão de recursos e da equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenador da escola orientado para uma liderança com partilha de poder e com processos de tomada de decisão que integrem as iniciativas e opiniões dos outros elementos - <i>Acordo:</i> Todos os professores concordam que o coordenador participa democraticamente com a equipa na partilha de poder e autoridade - A maioria da equipa julga estar consistentemente envolvida na discussão e tomada de decisões acerca da maioria das questões da escola - A maioria dos professores é da opinião que o Coordenador incorpora os conselhos da equipa para tomar decisões

As palavras do coordenador não parecem transmitir os objectivos e a visão acerca do seu papel enquanto líder nem de como vê a sua liderança, mas parecem antes transmitir a forma como está a viver o seu papel e as dificuldades que sente.

Para a análise global da escola esta informação tem pertinência, mas tendo em conta o objectivo da questão para que esta resposta remete, é importante reflectir sobre o ou os aspectos metodológicos que poderão ter desviado o conteúdo da resposta. Assim, parece-nos que os condicionalismos de tempo do Coordenador no momento da recolha de dados que levaram a que ele respondesse por escrito e sem a presença do investigador poderão ser um factor importante, na medida em que não havia forma de garantir que o entrevistado respondia de facto àquela questão. Este dado poderia ter sido esclarecido na reunião de clarificação das respostas que se seguiu, mas de novo a falta de tempo foi um factor de peso no aprofundar da análise das respostas que permitiria colmatar informação em falta.

Globalmente verificamos que esta variável condicionou quase todas as respostas do Coordenador, pelo que se constitui como uma limitação do estudo e como factor a ter em conta em trabalhos posteriores, e deve estar presente na leitura da maioria das suas respostas.

Ainda que não tenhamos acesso às percepções do líder sobre a forma como vê o seu papel, temos acesso à forma como percebe a sua vivência como líder, sobretudo as suas dificuldades. E neste ponto é curioso notar a interrelação entre os factores contextuais, quer ao nível da comunidade quer ao nível do agrupamento, e a sua influência da liderança da escola, como veremos de seguida.

Numa fase anterior à constituição do agrupamento de escolas, era o líder e a sua equipa que levavam até ao fim todo o processo de tomada de decisões sobre os assuntos da escola, o que lhes conferia um grau de autonomia que, desde que a escola pertence ao agrupamento, deixou de ser possível, segundo o Coordenador. Este refere que os aspectos que dominam o seu trabalho diário se prendem com a gestão corrente da escola (material de desgaste, fotocópias, etc, etc.) e com a gestão da equipa, sendo que a falta de recursos materiais e humanos parecem condicionar a própria gestão corrente. Como o Coordenador refere, “é uma falsa autonomia” pois, como comentou, “até para mudar uma lâmpada ou ter papel para fotocópias preciso da sede do agrupamento”.

Por seu lado, o agrupamento no seu conjunto, parece estar ainda a afinar um modo de funcionamento conjunto e a sua própria gestão corrente, e não sabemos até que ponto a sua liderança está consciente destas novas dependências e do impacto que têm na vida de cada escola, para além de ser focada no diagnóstico a necessidade de maior comunicação interna no agrupamento.

Tratando-se de escolas que estão inseridas num contexto cujos alunos e famílias têm as características já descritas, a qualidade da relação com a comunidade e das respostas que são dadas às necessidades e aprendizagens dos seus alunos parece de algum modo passar para segundo plano perante as dificuldades logísticas globais, preocupação esta que é sentida pelo Coordenador e que também é visível no diagnóstico do agrupamento.

Se através do Coordenador nos escapa o olhar sobre o líder, é através das percepções dos professores que é possível aceder ao tipo de liderança da escola. Neste ponto os professores são unânimes e, salvo uma pequena percentagem de professores que discorda sobre um ou outro aspecto da liderança, todos eles concordam que Coordenador procura uma liderança com partilha de poder e com processos de tomada de decisão que integrem as iniciativas e opiniões dos outros elementos, nos quais a equipa julga estar

consistentemente envolvida.

Esta informação, integrada na do Coordenador, sugere uma liderança orientada para a partilha de poder, para o envolvimento e participação da equipa nas decisões a tomar, o que seria promotor do *empowerment* dos professores, mas que é condicionada pela própria dependência da liderança do agrupamento, o que limita o potencial e o alcance duma liderança partilhada em pleno. Ou seja, a figura do líder que representa a força moral e estimula o partidarismo e um propósito comum da escola, parece ele próprio algo desmoralizado e afectado pelas dificuldades sentidas na perda de autonomia face ao agrupamento.

Questionamo-nos até que ponto estará o líder a partilhar com os professores a responsabilidade pela resolução das dificuldades e se não estará a correr o risco de centrar em si as respostas a essas dificuldades, o que o sobrecarregaria.

Será portanto de toda a pertinência para esta escola que a própria liderança do agrupamento reflecta e repense sobre o grau de partilha e autonomia que permite a cada escola a ele ligada e de preferência que essa reflexão seja feita em conjunto com essas escolas.

Teria sido interessante conhecer um processo de tomada de decisão referido pelos professores que pudesse ilustrar e fundamentar melhor estas percepções dos professores e cruzá-lo com um exemplo dado pelo Coordenador. Infelizmente tal não foi possível dado que nenhum dos profissionais respondeu a esta questão (aberta).

Visão e Valores Partilhados

"a shared vision that is developed from an unswerving commitment on the part of staff to students' learning and that is consistently articulated and referenced for the staff's work"

(Hord, 1997)

Para Senge (2005), a aprendizagem da escola é motivada por uma visão conjunta e um

sentido de propósito comum, que são construídos entre liderança, professores e funcionários (e também Pais e alunos) e pode ser o aspecto mais crítico para o seu desenvolvimento: “pode suprir a força para as pessoas aprenderem e crescerem quando as suas situações ou ambientes são desencorajadores” (p. 25).

Partindo do ponto anterior, sobre o tipo de liderança na EB1 Padre Himalaia, de algum modo está presente a ideia de que existem aspectos contextuais que são desencorajadores para a liderança. Ora se, como Burns (1979) afirma, o líder deverá actuar no sentido de induzir os outros a procurar os objectivos que sejam representativos, tanto dos seus valores e motivações como dos do líder (cit por Evans, 2001), é de toda a pertinência perceber se a visão e valores do Coordenador têm alguma relação com a sua percepção dos factores contextuais e se o que comunica aos professores tem ligação com as percepções destes.

Quadro 33: Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à Visão e aos Valores Partilhados

Dimensão	Percepções do Coordenador	Percepções dos Professores
<i>Visão e Valores Partilhados</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção da imagem da escola: boas condições físicas e humanas, mas com dificuldades ao nível dos recursos e das características específicas do contexto em que se insere - Não há uma visão conjunta da escola pelos seus profissionais nem um sentimento de unidade; - Existem antes valores que uma maioria defende e que um grupo parece rejeitar; - A escola parece assim dividida entre valores de equidade, igualdade, colaboração e partilha e, no pólo oposto, pelo individualismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção da imagem da escola: imagem um tanto dividida entre ser uma boa escola e uma escola desorganizada; - Todos concordam que as decisões são tomadas de acordo com os valores da escola (cooperação, partilha, entreajuda, amizade); - A grande maioria pensa que: <ul style="list-style-type: none"> - os valores partilhados apoiam normas de comportamento que orientam as decisões sobre o ensino e a aprendizagem - as políticas e que os programas escolares estão alinhados com os valores da escola - há envolvimento activo dos intervenientes da escola no desenvolvimento de expectativas elevadas que permitam aumentar o sucesso dos alunos - a equipa partilha visões da escola que são orientadas para a melhoria da escola com foco na aprendizagem dos alunos - há processo colaborativo para desenvolver sentido partilhado de

valores e visão partilhada entre a equipa escolar (23.1% discordam)

Em termos das percepções da imagem da escola julgamos que não há uma imagem muito definida tanto dos professores como do Coordenador embora, ainda que sejam apontados aspectos menos positivos sobre a escola (falta de recursos, desorganização), é transmitida uma percepção positiva global.

De acordo com o Coordenador não há uma visão conjunta da escola nem um sentimento de unidade, mas antes um conjunto de valores que uma maioria defende e que um grupo parece rejeitar, pautado pelo individualismo. É de salientar que este grupo a que o Coordenador se refere é o mesmo que ele identificou como o grupo de docentes que se opôs a responder ao questionário, pelo que não temos acesso às suas percepções.

Acerca da visão conjunta, as percepções do Coordenador parecem ir de encontro às percepções dos professores, que são unânimes quanto às decisões serem tomadas de acordo com os valores da escola, e vão de encontro também aos valores referidos pelos professores: colaboração, partilha, igualdade, amizade e entreajuda, tendo em vista o sucesso e a aprendizagem dos alunos.

Talvez possamos afirmar que, no seu conjunto, a liderança desta escola procura estar assente em ideias e valores democráticos que parecem estar incutidos (e serem representativos) na maioria da equipa e nos princípios por que se orientam relativamente aos seus alunos. No entanto, apesar do potencial desta força moral que os une, não parece estar definida uma visão conjunta nem um propósito claro que organize as acções dos professores, o que possivelmente contribui para alguma da desorganização que estes referiram.

Não será alheia a esta questão a dificuldade que o Coordenador sente em gerir a sua posição face à liderança do agrupamento e o facto de o próprio agrupamento ainda não ter uma identidade e visão conjunta definidas. Se a visão conjunta e partilhada é em boa parte fruto do que o líder transmite então será benéfico o próprio líder (e líderes no agrupamento) clarificar para si e com os outros o sentido que pretendem dar à sua escola e às suas práticas.

Um factor que poderá não facilitar a construção deste propósito comum prende-se com as características da população da comunidade onde a escola se insere. A não participação e o fraco envolvimento das famílias relatado em várias fontes poderão dificultar a construção de uma visão que seja representativa também da visão dos pais e dos alunos.

Aprendizagem Colectiva e sua Aplicação

“collective learning among staff and application of the learning to solutions that address students' needs” (Hord, 1997)

Segundo Senge (2005) a aprendizagem em equipa “baseia-se no conceito de alinhamento, que é diferente de acordo. (...) O alinhamento tem a conotação de organizar um grupo de elementos espalhados de modo que funcionem como um todo, orientando todos eles para uma consciência comum do outro, do seu propósito e da sua realidade actual” (p. 55). Assim, numa escola, por exemplo, “o alinhamento começa com a capacidade de ver e respeitar uns aos outros e de estabelecer certos modelos mentais comuns a respeito da realidade” (idem).

Este alinhamento é conseguido em sessões frequentes de diálogo reflexivo. O diálogo encoraja as pessoas a “suspenderem” os seus pressupostos temporariamente, a trazê-los à superfície de modo a se tornarem conscientes e visíveis para o próprio e para os outros. A partir deste ponto é possível perceber a sua origem, reflectir sobre eles e explorá-los sob outras perspectivas e convidar os outros a participar numa investigação colectiva sobre os pressupostos do pensamento de cada um (Senge, 2005), ampliando o conhecimento do todo, o que abre espaço para a emergência da criatividade e de um pensamento divergente.

Cowan & Capers (2000) chamam a atenção para os pré-requisitos desta aprendizagem colectiva, isto é, para que esta dimensão possa ser operacionalizada é habitualmente necessário existir um conjunto de condições internas que criem o ambiente propício à aprendizagem.

Vejamos quais as percepções dos professores e do Coordenador relativamente à aprendizagem colectiva que existe (ou não) na EB1 Padre Himalaia.

Quadro 34: Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à aprendizagem Colectiva e sua Aplicação

Dimensões	Percepções do Coordenador	Percepções dos Professores
Aprendizagem Colectiva e sua Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo disponível ou a forma como está gerido é um factor que dificulta a aprendizagem colectiva, tal como a quantidade de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> - Maioria diz reunir com colegas para discutirem o seu trabalho com frequência (duas vezes por mês) para discutir planificações e assuntos relacionados com a turma e que há recurso a parceiros externos - Todos os professores concordam que o foco do desenvolvimento profissional é o ensino e a aprendizagem; - Maioria concordam que as relações entre os colegas são amistosas e que reflectem um compromisso com a melhoria da escola; que a equipa planeia e trabalha em conjunto na procura de soluções para as necessidades dos alunos; - Discordância: formação sobre como trabalhar e aprender em equipas; sobre variedade de oportunidades e de estruturas para a aprendizagem colectiva através de diálogo aberto; que a equipa trabalha em conjunto para procurar conhecimentos, desenvolver competências e estratégias, aplicando depois as suas novas aprendizagens ao seu trabalho.

Relativamente à dimensão Aprendizagem Colectiva temos, por um lado, a percepção do Coordenador que não indica se ela acontece ou não na escola, mas que refere os factores que dificultam a sua prática e, por outro as percepções dos professores, que também não esclarecem se há aprendizagem colectiva, referindo antes alguns aspectos do que é considerado aprendizagem em conjunto – reúnem para discutir trabalho com os colegas, têm como foco o ensino e a aprendizagem, têm relações amistosas que reflectem um compromisso com a melhoria da escola e com necessidades dos alunos.

Apesar destes pontos, verifica-se ainda que há discordância entre os professores no que

se refere à existência de práticas concretas que levam a que a equipa aprenda em conjunto, nomeadamente oportunidade e estruturas para a aprendizagem, o diálogo aberto, o desenvolvimento de competências e estratégias ou a formação sobre como trabalhar e aprender em equipas.

Sobre momentos conjuntos que de facto ocorrem ficamos sem perceber como se organizam, que objectivos têm e que reflexo têm no trabalho com os alunos. Além disso, coloca-se aqui uma questão pertinente que se prende com a cultura e representações predominantes nas escolas sobre o que é trabalhar em conjunto, cooperar e colaborar: estes professores afirmam reunir com frequência para discutir o trabalho dos alunos, mas estas reuniões correspondem às duas reuniões mensais que o Ministério da Educação define que devem acontecer, e que se traduzem na organização e gestão do trabalho e não em encontros específicos para diálogo reflexivo. É provável que parte da discordância entre os professores reflecta as diferentes concepções sobre aprendizagem colectiva.

Este dado é importante para a reflexão do questionário em si, pois sugere que embora recolha informação pertinente, deve ser melhorado e complementado com outras estratégias de recolha de informação que permitam aceder com maior acuidade às concepções dos professores sobre determinadas dimensões.

Considerando que as dificuldades várias vezes referidas pelo Coordenador também são referidas para a aprendizagem colectiva e que não se pode concluir que existam práticas de aprendizagem da equipa no sentido do diálogo reflexivo apontado por Senge (2005), diríamos que a equipa trabalha tendo em mente o foco no ensino e na aprendizagem dos alunos, que tem a seu favor relações amistosas entre os seus profissionais e valores partilhados pela maioria, mas que não estão presentes os pré-requisitos que favorecem esta forma de aprender (rotinas de trabalho, tempos específicos para diálogo e reflexão, hábitos e cultura de trabalho conjunto).

O líder tem aqui um papel importante para impulsionar e facilitar uma organização da escola que contemple a aprendizagem colectiva (Stoll et al., 2006) mas, como vimos anteriormente, o próprio líder parece estar ainda a equilibrar o seu papel entre a gestão dos recursos e a gestão das práticas pedagógicas e da equipa.

Práticas Pessoais Partilhadas

“the visitation and review of each teacher's classroom behavior by peers as a feedback and assistance activity to support individual and community improvement” (Hord, 1997)

Segundo Louis & Kruse (1995, cit por Hord, 1997) “review of a teacher's behavior by colleagues is the norm in the professional learning community” e sugere um abertura da sala de aula do professor, das suas aulas e uma abertura para o diálogo entre os profissionais de um dada comunidade educativa, orientados para a aprendizagem entre pares e não para uma componente avaliativa.

Deste modo, como Hord (1997) refere, os professores:

“visit each other's classrooms to observe, script notes, and discuss their observations with the visited peer. The process is based on the desire for individual and community improvement and is enabled by the mutual respect and trustworthiness of staff members. Mutual respect and understanding are the fundamental requirements for a workplace culture that will support effective learning community. Such culture results in teachers finding help, support, and trust as a result of developing warm relationships with each other.

No entanto, as práticas pedagógicas são tradicionalmente reservadas ao domínio pessoal do professor, pelo que o envolvimento numa discussão com outros professores pode ser encarado como algo arriscado e implica um certo grau de confiança (Cowan & Capers, 2000).

Quadro 35: Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face à Prática Pessoal Partilhada

Dimensão	Percepções do Coordenador	Percepções dos Professores
Prática Pessoal	– Não há momentos de observação das práticas dos colegas nem horário escolar com inclusão de tempo específico para trabalho conjunto;	– Não há nenhum item no qual todos os professores estejam de acordo – Maior consenso: há <i>feedback</i> entre pares sobre práticas educativas; há

<p>Partilhada – Momentos em que os professores e líder se encontram e comunicam passam muito por reuniões estabelecidas habitualmente para o funcionamento ordinário da escola</p>	<p>partilha informal de ideias e sugestões para melhorar a aprendizagem dos alunos</p> <p>– Maior desacordo: oportunidade para momentos de observação, aconselhamento e tutoria ou para trocas com outras instituições de ensino.</p>
--	---

As percepções dos professores e do Coordenador parecem ir no mesmo sentido, ou seja, que não há uma cultura de partilha das práticas pedagógicas entre os docentes com momentos para observação, aconselhamento e tutoria ou para trocas com outras instituições de ensino.

Embora os professores, de um modo geral, refiram haver *feedback* entre pares sobre práticas educativas e partilha informal de ideias e sugestões para melhorar a aprendizagem dos alunos, o Coordenador refere explicitamente que não existem momentos de observação das práticas dos colegas, nem horário escolar com inclusão de tempo específico para trabalho conjunto, ou ainda que os momentos em que os professores e líder se encontram e comunicam passam muito por reuniões estabelecidas habitualmente para o funcionamento ordinário da escola.

Esta referência às reuniões vai de encontro ao que se observou no ponto anterior (aprendizagem colectiva), o que parece confirmar que os momentos de encontro, discussão e partilha referidos pelos professores dizem respeito às reuniões ordinárias de trabalho e não a momentos específicos para aprendizagem e partilha conjunta.

De novo valerá a pena recordar que o líder aqui teria um papel importante para incutir um clima de confiança propício à partilha de práticas, mas que ele próprio se vê muito condicionado pela gestão dos recursos da escola e pela dinâmica do agrupamento.

Condições de Suporte: Estruturais e Relacionais

“physical conditions and human capacities that support such an operation” (Hord, 1997)

De acordo com Hord (1997), as condições de suporte determinam quando, onde e como a equipa se reúne numa base regular para aprender, tomar decisões, resolver problemas e desenvolver o trabalho criativo que caracteriza as comunidades de aprendizagem profissional.

Estas condições englobam os factores que constituem a ecologia da escola, ou seja, os factores estruturais e a dimensão social e humana da escola: a disponibilidade de recursos, horários e estruturas que reduzam o isolamento, políticas que promovam uma maior autonomia, que estimulem a colaboração e uma comunicação eficaz e o desenvolvimento profissional da equipa (Hord, 1997).

Quadro 36: Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face às Condições Estruturais e Relacionais

Dimensões	Percepções do Coordenador	Percepções dos Professores
Condições estruturais e relacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades sentidas ao nível dos recursos; - Falta de recursos válida também para os recursos necessários à aprendizagem colectiva; - Melhoria ao nível das relações entre os funcionários. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Relacionais:</u> - quase totalidade de acordo quanto a relações afáveis professor- aluno, com base na confiança e respeito; - Acordo quase total quanto a cultura de respeito e confiança por quem toma iniciativas que envolvem algum risco; - <i>Desacordo:</i> na celebração e reconhecimento de grandes êxitos e sucessos; no clima de melhoria profissional contínua; nas necessidades de desenvolvimento profissional serem satisfeitas e que há esforço conjunto para a mudança na cultura da escola. - <u>Estruturais:</u> - O único item que obtém o acordo da grande maioria dos docentes: questões de higiene e apresentação das instalações da escola - <i>Desacordo:</i> disponibilidade de recursos financeiros para desenvolvimento profissional da equipa e disponibilidade de quem dá os recursos para fornecer explicações e apoio para uma aprendizagem contínua ou materiais educativos e tecnológicos apropriados para o

- ensino;
- *Desacordo*: proximidade entre o pessoal de outros níveis de ensino ou de outros departamentos que permita uma maior facilidade a colaboração entre os colegas.
 - *Desacordo*: sistemas de comunicação entre equipa e comunidade escolar (com agrupamento, pais e comunidade envolvente) promovem um fluxo de informação que chega a todos os elementos.
 - *Desacordo*: tempo dado aos docentes para facilitar o trabalho colaborativo.

Uma leitura global das percepções destes profissionais leva-nos a concluir que são poucas as condições internas que apoiem a organização desta escola como comunidade de aprendizagem profissional e que Coordenador e professores estão globalmente de acordo quanto à falta de recursos e estruturas que permitam o desenvolvimento da escola, dos profissionais e de uma cultura de mudança e aprendizagem contínua.

Os poucos aspectos positivos focados situam-se ao nível das relações dentro da escola, embora não haja referência às relações entre professores e professores e liderança. O Coordenador refere uma melhoria nas relações entre os funcionários nos últimos dois anos e os professores indicam haver uma boa relação professor-aluno, baseada na confiança e no respeito.

Por outro lado, e ainda no que se refere à dimensão relacional, alguns aspectos que são importantes e que caracterizam uma comunidade de aprendizagem profissional não reúnem o consenso dos professores (celebração e reconhecimento de grandes êxitos e sucessos; clima de melhoria profissional contínua; necessidades de desenvolvimento profissional satisfeitas e esforço conjunto para a mudança na cultura da escola), e relacionam-se directamente com o desenvolvimento profissional dos docentes, pelo que esta será uma das dimensões que merece ser alvo de reflexão conjunta.

Quanto às frases que remetiam para as condições estruturais o único ponto que reúne consenso de todos os profissionais diz respeito às instalações e higiene do espaço físico da escola. Em tudo o resto a grande maioria dos professores mostrou o seu desacordo, o que significa que não verificam na sua escola as condições que favorecem a resposta adequada

às suas necessidades de desenvolvimento profissional, à aprendizagem colectiva, à construção conjunta de objectivos e visão da escola ou até às suas necessidades de materiais adequados para o ensino.

É interessante notar que, à semelhança do que o conjunto das escolas do agrupamento diagnosticou, também os profissionais desta escola mostram expressivamente a necessidade de maior proximidade entre o pessoal de outros níveis de ensino ou de outros departamentos que permita uma maior facilidade a colaboração entre os colegas, e de sistemas de comunicação entre a equipa e a comunidade escolar (agrupamento, pais e comunidade envolvente) que promovam um fluxo de informação que chegue a todos os elementos.

Pode ser precisamente nestes pontos - uma maior eficácia na comunicação e encontro entre os diversos níveis do agrupamento - que tanto a escola como o agrupamento no seu conjunto poderão encontrar, através do diálogo e da reflexão crítica a melhor forma de agilizar as respostas necessárias ao seu desenvolvimento e mudança. É possível que, com um melhor comunicação e acesso a informações-chave e com o encontro dos profissionais das escolas, os docentes consigam construir uma liderança partilhada ao nível do agrupamento, que permita os professores de cada escola um maior *empowerment*, aliviando por consequência o Coordenador da EB1 Padre Himalaia da limitação da gestão dos recursos.

A descentralização dos recursos estruturais implica que a liderança do agrupamento seja partilhada pelas suas escolas, libertando todos os elementos para se focarem nas suas práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e aprendizagem conjunta. Claro está que, sem uma visão e identidade conjunta que oriente globalmente as suas acções, as escolas e o agrupamento não conseguirão funcionar como uma comunidade de aprendizagem profissional com os benefícios que daí advêm.

4. COMO É QUE ESTA ESCOLA SE PERCEPCIONA ENQUANTO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL E EM QUE ETAPA DE DESENVOLVIMENTO?

Tal como referimos anteriormente, conhecer a fase de desenvolvimento da escola permite perceber o momento em que a escola se encontra na sua história e a sua capacidade interna de mudança, pelo que qualquer processo no sentido da inovação e da mudança deve ser aplicado em função do ciclo de vida que cada escola individualmente atravessa (Bolívar, 2003).

Isto aplica-se também se pensarmos na escola como comunidade de aprendizagem, pelo que procurámos perceber, para a escola em estudo, se apresenta as características que definem uma comunidade de aprendizagem profissional e a percepção dos seus profissionais quanto à etapa de desenvolvimento em que se encontram. Temos por referências três etapas indicadas por Stoll et al. (2006) – “early starters, developers, mature” - e as etapas utilizadas por Bolam et al. (2005) no questionário utilizado no seu projecto e adaptado por nós neste trabalho:

- Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) amadurecida /bem estabelecida
- CAP em desenvolvimento
- A começar o seu processo de se tornar uma CAP
- A trabalhar para restabelecer o que previamente atingiram como CAP
- Ainda não começou o processo de se tornar uma CAP

Quadro 37: Semelhanças e Diferenças nas Percepções dos Profissionais face ao Desenvolvimento da Escola como CAP

Dimensões	Percepções do Coordenador	Percepções dos Professores
<i>Fase de Desenvolvimento</i>	– A escola não foi situada numa das etapas de desenvolvimento apresentadas, mas é perceptível que não é identificada como CAP amadurecida	– Avaliação geral da escola enquanto comunidade de aprendizagem profissional não é consensual – Maioria dos professores é de opinião de que esta escola já iniciou o seu processo de desenvolvimento
<i>Facilitadores</i>	- Empenho dos professores e pessoal auxiliar	– Profissionais, escola, colaboração entre docentes
<i>Barreiras</i>	– Características sociais e económicas	– Características da comunidade onde se

	<p>das famílias e o seu fraco envolvimento na vida escolar dos filhos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguma cultura de individualismo por parte de alguns professores 	<p>insere;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do trabalho entre os docentes - resistência à mudança e ao trabalho de equipa, hábitos de trabalho individualizado e reuniões de trabalho com pouco tempo para as questões do ensino e da aprendizagem.
Utilidade do Conceito	<ul style="list-style-type: none"> - A solução ideal mas muito difícil de atingir sem participação das famílias 	<ul style="list-style-type: none"> - Para maioria o conceito é útil para a sua escola por se centrar no sucesso dos alunos e permitir que os professores concentrem o seu trabalho nesse objectivo

De um modo geral verifica-se que as percepções do Coordenador e dos professores são semelhantes, o que pode constituir uma mais-valia na reflexão sobre a escola caso queiram iniciar um processo de mudança.

A resposta do Coordenador, à semelhança do que se verifica nas respostas dadas noutras dimensões, não permite ter uma noção exacta das suas percepções - "Está a trabalhar no sentido de atingir este objectivo". Assim, através desta resposta é apenas possível depreender que o Coordenador vê utilidade na organização da escola como CAP e que tem isso em mente no seu trabalho como líder.

Os professores, por outro lado, situam a escola numa fase de desenvolvimento como CAP, ainda que não haja consenso, pelo que cerca de metade dos docentes consideram que a escola já iniciou o seu processo de desenvolvimento e a outra metade considera que esse processo ainda não foi iniciado.

Olhando os dados no seu conjunto e procurando responder à questão colocada, arriscaríamos afirmar que a escola ainda não iniciou o seu processo de desenvolvimento como comunidade de aprendizagem profissional. No entanto, gostaríamos de situar as diferentes dimensões em relação a este ponto:

1. Contextualizando a escola no seu percurso recente, verificamos que ela sofreu um processo de mudança cuja iniciativa parte das directrizes do Ministério da Educação, e não por iniciativa própria, logo não é uma mudança que parta da reflexão e vontade dos seus profissionais, e que está além disso dependente da conjugação das alterações para um conjunto de escolas constituídas como agrupamento.

2. O processo de passagem a agrupamento implicou uma fase de adaptação do agrupamento agora com maior autonomia na sua administração e gestão face ao Ministério, mas que obrigou à redefinição de papéis e autonomias de cada escola do agrupamento. A sede de agrupamento pareceu nesta fase preocupada com as condições básicas que permitiam ao agrupamento funcionar e a EB1 Padre Himalaia acusa dificuldades nesta nova fase que se prendem com uma maior dependência de outros para a sua gestão interna dos recursos e estruturas.
3. O agrupamento diagnosticou uma série de lacunas ao nível da comunicação interna, da relação com o exterior, das práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional e condições estruturais, que são consonantes com as percepções na EB1 Padre Himalaia e refere a necessidade de melhorar a estes níveis e de dar um sentido de identidade ao agrupamento.
4. A EB1 Padre Himalaia parece estar actualmente a atravessar um período de redefinição face a estas mudanças recentes, e um pouco paralisada na dependência do agrupamento, reagindo às necessidades e exigências diárias que se lhe colocam, mas sem um sentido para a sua acção e objectivos orientadores do seu trabalho.
5. Independentemente da identidade que o agrupamento venha a construir nas suas escolas, a EB1 Padre Himalaia tem à partida algumas áreas que se constituem como pontos fortes caso decidam iniciar um processo de mudança: uma liderança pautada pela força das ideias e dos valores democráticos, orientada para a partilha de poder e tomada de decisões conjunta que parece reflectir os valores da maioria dos professores; a preocupação dos seus profissionais pelas características dos seus alunos e em estabelecerem com eles relações baseadas na confiança e respeito mútuos; um ambiente amistoso e de entreaajuda entre os profissionais com troca informal de ideias e estratégias que possam melhorar as práticas e ainda um espaço com condições físicas e esteticamente agradável e limpo.

Estes factores são, em última análise, as condições internas desta escola que são facilitadoras da mudança e que, além do mais, são pelo menos em parte reconhecidas pelos seus profissionais: "Empenho dos professores e pessoal auxiliar" (coordenador); "Profissionais, escola, colaboração entre docentes" (professores).

6. Para se constituir como uma verdadeira comunidade de aprendizagem, e caso queira iniciar essa mudança, a EB1 Padre Himalaia deve actuar na reorganização de algumas áreas-chave que neste momento estão a dificultar o seu funcionamento e que se prendem com a não existência de uma visão e objectivos comuns que norteiem a sua actividade conjunta e a motivação dos profissionais, a dependência do agrupamento para a gestão e organização dos recursos bem como para a estruturação interna dos tempos e do trabalho colectivo, a não existência de uma cultura de reflexão crítica sobre as práticas e diálogo conducentes à aprendizagem da equipa, uma comunidade envolvente com pouco envolvimento com as escolas e com características sócio-económicas com impacto no desenvolvimento da suas crianças.

Quer o Coordenador que os professores mencionam alguns destes aspectos e identificam-nos como barreiras à escola como CAP, o que mais uma vez revela que estão alinhados nas suas percepções e que têm consciência dos obstáculos: “Características sociais e económicas das famílias e o seu fraco envolvimento na vida escolar dos filhos; alguma cultura de individualismo por parte de alguns professores” (Coordenador); “Características da comunidade onde se insere; organização do trabalho entre os docentes - resistência à mudança e ao trabalho de equipa, hábitos de trabalho individualizado e reuniões de trabalho com pouco tempo para as questões do ensino e da aprendizagem” (professores).

Alguns dos factores referidos como barreiras vão de encontro a alguns factores também identificados por Hargreaves (1997, cit por Hinde, 2004):

- Existem poucos recursos ou são retirados os recursos assim que que a primeira onda de mudanças acontece, não havendo depois forma de planificar ou ter outros materiais.
- Não está presente um compromisso a longo-prazo com a mudança que suporte as pessoas nos sentimentos iniciais que ela provoca: ansiedade, frustração, reviravoltas inesperadas, desespero das experiências iniciais.
- Elementos chave que podem contribuir para a mudança, ou serem afectados por ela, não estão envolvidos no processo ou demasiado envolvidos ao ponto de os outros se sentirem excluídos.

- A mudança é procurada isoladamente o que abre espaço para que estruturas não alteradas a boicotem.

A propósito dos elementos chave que podem contribuir para a mudança, julgamos que teria sido importante conhecer as percepções dos professores que optaram por não participar neste estudo dado que são apontados como professores pautados pelo individualismo. Estes professores são igualmente influenciados pelo conjunto de factores a actuar sobre a escola e parecem de algum modo pouco envolvidos na sua redefinição nesta fase recente, o que pode ser em si mesmo uma barreira.

Salientamos aqui as palavras de Evans (2001) quando refere a necessidade de se ter em conta o significado da mudança para os diferentes actores e a força dos impulsos conservadores que fazem parte da psicologia do ser humano, pois estes pesam consideravelmente e deixam-nos naturalmente resistentes à mudança.

Finalmente, é interessante que ainda que esta escola ainda não tenha iniciado o seu processo de desenvolvimento como comunidade de aprendizagem, perante a definição do conceito, intuiu facilmente os benefícios que advêm da escola organizada dessa forma e a maioria dos seus profissionais reconhece a utilidade do conceito. Podem considerar uma tarefa difícil de alcançar, mas ainda assim chegam a mencionar que é a “solução ideal”.

5. QUAL A ADEQUABILIDADE DESTE QUESTIONÁRIO NO CONTEXTO DA ESCOLA PORTUGUESA?

O desenvolvimento de instrumentos que ofereçam uma medida real do ponto de desenvolvimento das escolas e das condições que estas têm para desenvolver esse processo de transformação é uma vantagem no aprofundamento do conhecimento sobre as comunidades de aprendizagem profissional e no trabalho de intervenção, pois permite, para Hord (1999):

1. Aprender como uma CAP é criada numa escola.
2. Revelar o progresso do sucesso num continuum de desenvolvimento, e explorar o

ritmo e tempo requerido pelas diferentes escolas, em diferentes contextos.

3. Aplicar o instrumento como uma ferramenta de diagnóstico.
4. Facilitar e apoiar estudos sobre como os directores das escolas trabalham com as suas equipas e os efeitos dos seus esforços na eficácia e colaboração entre os professores, e correlacionar com o desenvolvimento das CAP dentro de uma escola.

Neste trabalho procurámos iniciar o processo de adaptação dum instrumento deste tipo que pudesse ter aplicação nas escolas portuguesas, dado que os instrumentos encontrados na literatura foram construídos para a realidade educativa anglo-saxónica. Não se pretendia proceder à sua validação, mas antes perceber se o instrumento construído desta forma permitia extrair informação relevante que justificasse a continuação do seu uso e a aferição das suas propriedades psicométricas para aplicação generalizada posterior.

Neste sentido, fará sentido realizar uma apreciação qualitativa do questionário que considere a informação extraída para cada dimensão e se esta está adequada ao que é referido na literatura.

A primeira parte do questionário pretendia recolher informação que caracterizasse as habilitações profissionais dos docentes e a sua formação contínua e necessidades formativas. Parece-nos que esta caracterização foi possível e bastante completa, o que permitiria a um facilitador interno ou externo identificar, por exemplo, as áreas em que os profissionais já obtiveram formação, as suas motivações para a formação contínua e as áreas em que se pode revelar fundamental a escola investir no desenvolvimento profissional dos seus professores.

A segunda parte do questionário engloba dois tipos de questões, abertas e fechadas, e pretendia recolher informação específica sobre as características da comunidade de aprendizagem profissional que poderiam estar ou não presentes na escola de acordo com as cinco dimensões identificadas na literatura.

As questões abertas não constavam no questionário original e foram incluídas com o intuito de enriquecer e ilustrar melhor as respostas às questões fechadas. Verificou-se que a grande maioria dos docentes não respondeu às questões abertas, sobretudo às que exigiam uma descrição com maior pormenor ou alguma reflexão. A baixa taxa de respostas a

questões abertas é um problema frequente e conhecido que se veio a constatar neste trabalho mas, ainda assim, as poucas respostas às questões abertas possibilitaram uma imagem mais concreta no que se refere por exemplo aos valores partilhados pela escola, à percepção global da imagem da escola ou à caracterização dos encontros para trabalho conjunto.

Um factor que pode ter influenciado estas respostas é o momento de aplicação dos questionários, o final do ano lectivo, no fim de uma reunião de professores. Julgamos que este não foi de todo o momento apropriado para a aplicação do questionário, mas foi o momento possível para escola e investigador, o que pode ter resultado na pouca motivação e disponibilidade para alguns professores responderem a este tipo de questões.

Isto leva-nos a reforçar a ideia de que recolher esta informação é de facto pertinente e enriquece o diagnóstico da escola como ferramenta de trabalho para a mesma, coloca-se a questão do formato em que esta informação é recolhida e do momento de aplicação do questionário. Neste sentido, faria sentido aplicar o mesmo questionário em dois momentos distintos e perceber a estabilidade do instrumento e se se registariam diferenças nas respostas e averiguar a possibilidade de colocar estas questões em formato semi-aberto.

No que diz respeito às questões fechadas julgamos que globalmente permitiram construir uma medida real da escola para as cinco dimensões avaliadas tendo sido extraída uma boa quantidade de informação.

Quanto à qualidade dessa informação gostaríamos de salientar alguns aspectos que deverão ser melhorados de futuro. Por um lado, e mais uma vez, o momento de aplicação do questionário parece ter influenciado a possibilidade de obter respostas que realmente reflectam as percepções dos professores, pois é perceptível uma diferenciação pouco cuidada no grau de acordo com a frase, o que pode ter tido algum impacto no grau de acordo ou desacordo assinalado. Reforçamos portanto a necessidade de se averiguar a estabilidade do instrumento.

Por outro lado, verificámos através das respostas às questões abertas que algumas frases do questionário poderão ser mais específicas no que se refere a conceitos como “colaboração”, “partilha”, “aprendizagem colectiva”, entre outros, dado que para estes casos

o grau de acordo reflectiu muitas vezes a concepção que cada professor tinha destes conceitos e não o conceito como descrito na literatura.

Será uma mais valia correlacionar este instrumento com um instrumento semelhante para o clima escolar como o questionário adaptado por Carvalho (1992) e averiguar características similares.

Eventualmente, o recurso a um *focus group* poderá ser um complemento válido tanto para as questões fechadas como abertas, e provavelmente bastante rico, caso haja disponibilidade da escola para tal embora envolva um maior volume de trabalho.

Finalmente, na terceira parte do questionário, verificou-se igualmente uma elevada percentagem de professores que não responderam às questões abertas, à semelhança do que se verificou para as questões abertas da segunda parte do questionário, o que de novo leva a repensar este formato ou o momento de aplicação. É provável também que tenha havido alguma dificuldade por parte dos professores em operacionalizar o conceito de comunidade de aprendizagem profissional para situar a escola numa fase de desenvolvimento, uma vez que este ainda não é familiar, aspecto que pode ser melhorado.

Globalmente, o questionário parece recolher informação que reflecte a realidade da escola em cada uma das dimensões caracterizadas e que, complementado com outras fontes, pode ser um bom instrumento de identificação de escolas que funcionam como comunidades de aprendizagem e de diagnóstico das condições internas que permitem a cada escola desenvolver-se e implementar processos de melhoria.

Julgamos que foi possível, como refere Morrisey (2000, p. 29), “to take note of the barriers that limit previous or current improvement efforts, as well as the strengths, or boosters, that can nurture the development of community”. O questionário construído a partir do olhar das comunidades de aprendizagem profissional permitiu elaborar um diagnóstico rico sobre a escola e o seu contexto, o que pode servir como um importante instrumento de trabalho caso haja interesse da escola em iniciar pequenas mudanças, permitindo aos facilitadores dessa mudança ter acesso a “patterns of growth, perceived barriers or obstacles, and historical background, familiarizing themselves with the general strengths and needs of the school and staff” (idem).

CONCLUSÕES

As mudanças económicas e sociais das últimas décadas e o ritmo acelerado dessas mudanças inevitavelmente influenciaram a escola e as condições das instituições educativas para desempenharem o seu papel no desenvolvimento das pessoas, no seu enriquecimento cultural e científico e na sua preparação para a participação na sociedade.

Neste contexto, emergem novas questões e preocupações relativas à qualidade da educação, nomeadamente sobre a eficácia das respostas às necessidades dos alunos e ao seu desenvolvimento intelectual, social, afectivo e moral, da preparação dos alunos face às exigências da sociedade e da contribuição para o desenvolvimento e progresso da sociedade.

Se, como Marchesi & Martín (2003) referem, as mudanças na educação continuarão a acontecer num futuro próximo e se as mudanças, de um modo geral, são inevitáveis, então conhecê-las, controlá-las e dirigi-las é fundamental para melhorar a educação - “é imprescindível compreender as características mais importantes que devem ter os processos de mudança para alcançar com mais facilidade os objectivos educativos pretendidos” (p. 61).

Do conhecimento existente sobre os factores e estratégias que contribuem para melhorar a qualidade das escolas destacámos uma abordagem à mudança da escola que teve a sua origem no conceito de aprendizagem organizacional e que foi sendo incorporado no meio educativo sob o nome de comunidades de aprendizagem.

Neste modelo, a escola é perspectivada como uma organização que pode aprender e adaptar-se continuamente e criativamente aos desafios que lhe são colocados através de uma cultura colaborativa e de um diálogo reflexivo, sendo seguida uma abordagem ecológica e sistémica à escola, que considera os vários factores e o papel da liderança na

criação de ambientes de aprendizagem cooperativos e estimulantes, tanto para alunos como para os seus professores.

A mudança incide na organização da escola, no sistema de tomada de decisões, na comunicação entre os professores, nos objectivos educacionais e na cultura da escola, dimensões em torno das quais se verificou que as escolas mais eficazes se organizavam. Mas para que a implementação da mudança tenha sucesso é importante ter como ponto de partida o conhecimento sobre as suas condições internas que facilitam ou condicionam o seu processo de crescimento.

Ainda assim, o conhecimento sobre a forma como estas comunidades se criam e sustentam ainda não é claro:

“In the educational arena, writers have lamented the lack of research-based procedures that contribute to the formulation and establishment of professional learning communities. It may be that this organizational arrangement is yet too new or too infrequent in schools to have a history and a base of empirical research. This strongly suggests a need for studies that address the question” (Hord, 1997).

Foi neste âmbito, perante o desconhecimento de instrumentos em português que possam averiguar as condições internas das escolas promotoras de mudança sob o olhar das comunidades de aprendizagem profissional, e na esperança de poder de futuro contribuir para se ampliar o conhecimento nesta área a partir da realidade das escolas portuguesas, que procurámos iniciar a adaptação dum questionário de aplicação a professores e efectuar o diagnóstico possível de uma escola de 1º ciclo, complementado com uma entrevista e pesquisa documental.

A apreciação do trabalho realizado à luz dos objectivos definidos inicialmente leva-nos a afirmar que estes foram globalmente atingidos, tendo sido possível:

- *Conhecer as características contextuais da EB1 padre Himalaia de acordo com o*

quadro teórico – a pesquisa documental revelou-se uma estratégia adequada, originando uma quantidade de informação qualitativamente relevante para o enquadramento da escola na sua comunidade próxima, tendo sido apontadas as características dos pais e dos alunos que influenciam a escola, como revisto na literatura, e as ligações com o agrupamento de que ela faz parte, que sugerem um impacto substancial na liderança e organização da escola.

- *Conhecer as percepções dos elementos da comunidade educativa à luz das dimensões identificadas na literatura e Perceber diferenças nas percepções dos elementos dessa comunidade* – o questionário permitiu o acesso a informação específica da escola no quadro das comunidades de aprendizagem e através das percepções dos professores é possível traçar um diagnóstico das cinco dimensões que caracterizam as comunidades de aprendizagem profissional. A complementar estes dados, a entrevista ao coordenador indicou alguns aspectos não referidos pelos professores e ao cruzarem-se as percepções de uns e de outros foi possível conhecer os pontos de contacto e de divergência entre eles concluindo que, no essencial e para as cinco dimensões, há consenso.
- *Perceber a etapa de desenvolvimento da escola de acordo com o modelo teórico utilizado* – partindo essencialmente do questionário e analisadas as respostas de todos os profissionais às cinco dimensões já mencionadas, foi possível situar o desenvolvimento da escola como CAP, concluindo-se que esta ainda não iniciou o seu processo de mudança nesse sentido. Foi ainda possível identificar os pontos fortes e condições facilitadoras dessa mudança, bem como as barreiras que se lhe colocam. A pesquisa documental e a entrevista enriqueceram estas conclusões.
- *Iniciar a adaptação de um instrumento de diagnóstico para a realidade das escolas portuguesas* – o questionário parece estar genericamente adequado ao fim a que se propõe: identificar escolas que funcionem como CAP, conhecer o seu progresso num continuum de desenvolvimento, ser ferramenta de diagnóstico; aumentar conhecimento sobre criação e sustentação de CAP. No entanto, é aconselhável proceder-se a ajustes e melhorias. A sua utilização possibilitou perceber se esta escola funcionava ou não como CAP, situou-a numa escala de desenvolvimento, contribuiu fortemente para um diagnóstico razoável sobre as suas condições internas

e esperamos que, de futuro, a melhoria do instrumento possa vir a servir para ampliar conhecimento na área.

Contudo, é pertinente termos presente as limitações que este estudo apresenta, quer para melhor enquadrar os dados obtidos, quer para que estudos futuros os possam integrar como mais-valias.

Um dos aspectos que deve ser tido em consideração é a escolha do momento de aplicação dos instrumentos de recolha, o questionário e a entrevista. A escolha foi condicionada pelas possibilidades da escola e do investigador, mas revelou muitas limitações para a análise dos dados.

Na entrevista ao Coordenador estas limitações foram flagrantes pois a informação recolhida foi consideravelmente superficial e muitas vezes não foi de encontro ao objectivo. Perdeu-se aqui riqueza de informação quanto à liderança e ao seu olhar sobre a escola. No questionário, o momento de aplicação condicionou a disponibilidade dos docentes para responder de forma cuidada e diferenciada, o que pode ter influenciado o grau de acordo ou desacordo com as afirmações apresentadas e a motivação para responder a questões abertas, que por si só têm tipicamente uma baixa taxa de respostas.

De forma genérica, outros aspectos convém serem tidos em conta, tal como o facto de o questionário ter sido aplicado a um número reduzido de inquiridos e de apenas um ciclo de ensino, pelo que é aconselhável testar o instrumento para professores de outros ciclos e de diferentes zonas (urbanas, suburbanas, rurais).

Quanto às fontes de evidência a que se recorreu, estas mostraram-se globalmente adequadas, mas poderiam ter sido complementadas com observação de campo ou com *focus groups* que acrescentassem uma maior compreensão sobre as concepções dos docentes acerca de alguns conceitos utilizados ou uma maior compreensão das rotinas de trabalho e práticas pedagógicas.

Por fim, julgamos que uma das limitações que poderia ser apontada é a própria opção metodológica pelo estudo de caso, como refere Yin (2001), que tem sido criticada pela

eventual falta de rigor, possibilidade de enfiamento pelo investigador e impossibilidade de generalização dos resultados. Pensamos que a questão da generalização dos dados não se põe aqui, dado que num estudo com um carácter exploratório não fará sentido generalizar dados, mas sim perceber uma realidade concreta, mesmo que futuramente essa compreensão sirva a generalização de dados.

Quanto à falta de rigor, Yin (2001) propõe que se realize um conjunto de testes lógicos para averiguar a validade e confiabilidade dos construtos. Considerando que um dos objectivos deste trabalho era perceber se o instrumento tinha sequer algum tipo de adequação que lhe permitisse ser utilizado, pensamos que esta questão não se coloca aqui. No entanto, para que o seu uso seja disseminado é de extrema relevância proceder à testagem das suas propriedades psicométricas, o que devia ser realizado em estudos futuros.

Seria muito interessante se, posteriormente, outros trabalhos pudessem incluir as percepções dos alunos sobre a qualidade da sua escola e sobre os valores e ideias que consideram importantes para a sua vivência da escola, bem como dos funcionários e dos pais. Desta forma a visão da escola como comunidade de aprendizagem sairia reforçada e teria maior utilidade para a intervenção.

Verificámos, à medida que os dados foram analisados, que seria enriquecedor obter também uma perspectiva mais directa da liderança do agrupamento sob a forma de entrevista e que, de um modo geral, a tarefa da liderança é suficientemente complexa e angustiante para ser tomada como uma missão solitária. Como diz Bolívar (2003), o desenvolvimento de redes interinstitucionais facilita esta tarefa e reforça-a. O desenvolvimento de uma cultura de trabalho em rede e em parceria com outras escolas, centros de formação e faculdades, entre outros, pode ajudar a criar os dispositivos que promovem a formação em áreas-chave, a reflexão e a aprendizagem colectiva, alguns dos pontos que vimos como mais carenciados nesta escola.

As Faculdades e Institutos na área da educação assumiriam neste cenário um papel intermédio de facilitadores ou mediadores para as escolas da comunidade onde se inserem, potenciando os processos de mudança e melhoria em articulação com os recursos da comunidade:

“(...) seria tarefa destes centros intermédios de recursos de apoio, transformar o conhecimento educativo e didáctico em formas que possam ser utilizadas localmente: tornar “operativos”, acessíveis e disponíveis determinados conhecimentos procedentes da investigação educativa, tanto no plano prático como no propriamente conceptual, dando uma funcionalidade ao conhecimento pedagógico. Por sua vez, como catalizadores das necessidades dos “utentes”, transmitiriam as exigências das práticas e das escolas, o que levaria as instituições universitárias e académicas a reorientarem a sua investigação e trabalho nos sentidos que lhe fossem solicitados” (Bolívar, 2003, p. 231-232).

Para finalizar, e olhando para a conjugação final dos dados, pensamos que um dos seus pontos fortes está na possibilidade de se integrarem as diversas fontes de informação para criar uma imagem dinâmica de conjunto, o que se enquadra numa abordagem ecológica-sistémica da escola e que abre caminho para aplicação do resultado final numa intervenção que seja útil para esta comunidade educativa, pelo que terá todo o interesse continuar a aprofundar o desenvolvimento deste tipo de instrumentos.

Gostaríamos de terminar com as palavras de Marchesi e Martín (2003), que reflectem o espírito com que este trabalho foi feito:

“Reflectir sobre a educação é uma actividade interessante. Colaborar na mudança educativa é uma tarefa apaixonante”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. (org) Alarcão, I. Porto: Porto Editora.

Afonso, A. P. (2001). Comunidades de Aprendizagem. Actas da II Conferência Internacional Challenges' 2001/Desafios' 2001. Universidade de Coimbra.

Alonso, L., Peralta, H. & Alaiz, V. (2001). Parecer sobre o Projecto de "Gestão flexível do Currículo". Acedido a 22/02/2007 em: www.aph.pt/aph/download/avaliacao_GFC.rtf

Bardin, L. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. (Título original: L'analyse de contenu, Presses Universitaires de France, 1977).

Benavente, A. (2001). Portugal 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. Revista Iberoamericana de Educación, Nº 27: 99-123.

Blair, L. A. (2000). Strategies for Success. Implementing a Comprehensive School Reform Program. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Acedido a 6/12/2008 em <http://www.sedl.org/change/leadership/history.html>

Bogden, R. C. & Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora.

Bolam, R. et al. (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities Project. Acedido a 05/12/2007 em <http://www.eplc.info/>

Bolívar, A. (2003). Como Melhorar as Escolas. Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas. Porto: Edições Asa

Boyd, V. (1992). School Context: bridge or Barrier to Change. Austin, TX: Southwest

Educational Development Laboratory. Acedido em 6/12/2006 em <http://www.sedl.org/change/school/>

Cameira, M. T. M. (2007). Uma Escola Aprendizente. *Correio da Educação*, Nº 310. Acedido a 04/04/07 em http://www.asa.pt/CE/Uma_escola_aprendente.pdf

Canário, R., Rolo, C., Alves, M. (1997). A Parceria Professores-Pais na Construção de uma Escola do 1o ciclo : estudo de caso. Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

Colombo, S. S. (1999). *Escolas de Sucesso. Gestão estratégica para instituições de ensino*. São Paulo: Editora STS.

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. "*Revista Educação Unisinos*" 12:1 pp. 1-16. Acedido a 19/12/2006 URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7884>

Coutinho, C. P.; Chaves, J. H. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, Volume 15, número 1, p. 221-244.

Corcoran, T. & Goertz, M. (1995). Instructional Capacity and High Performance Schools. *Educational Researcher*, Vol. 24 (9), p. 27-31. Acedido a 18/01/2008 em: <http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/picbib-output.cgi?searchuniqueid=69>

Cowan, D'E. & Capers, M. (2000). Co-Developers: Partners in a Study of Professional Learning Communities. *Issues...about Change*, Vol. 8, Nº 2. Southwest Educational Development Laboratory. Acedido a 6/12/2006 em: <http://www.sedl.org/change/issues/issues82/>

Donmoyer, R. (2000). Generalizability and the Single-Case Study. In Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (eds). *Case Study Method*. London: Sage Publications.

Evans, R. (2001). *The Human Side of School Change. Reform, Resistance and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Farias, I. M. S. (2001). Repercussão das Políticas Educacionais na Escola: Inovação, Mudança e Cultura Docente. Acedido a 04/03/2008 em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0427.pdf>

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. p. 105-117.

Kresowaty, G. M. (1997). *An Investigation of the dimensions of school change*. Tese Doutoramento apresentada à Faculdade de Estudos Graduados, Calgary, Alberta. Acedido a 18/11/ 2007 em: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp02/NQ31044.pdf>

Hinde, E. R. (2004) School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*. Vol. 12. Acedido a 17/11/2007 em <http://www.usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf>

Hipp, K. K. et al. (2003). *An International Perspective on the Development of Learning Communities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research

Association (Chicago, IL, April 21-25 2003) (ED 478734).

Hord, S. M. (1992). *Facilitative Leadership: The Imperative for Change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Acedido a 6/12/2006 em: <http://www.sedl.org/change/facilitate/>

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Acedido a 6/12/2006 em: <http://www.sedl.org/pubs/change34/welcome.html>

Hord, S. M. (1999). *Assessing a School Staff as a Community of Professional Learners*. Southwest Educational Development Laboratory. *Issues... about Change*, Vol. 7, No. 1. Acedido a 6/12/2006 em: <http://www.sedl.org/change/issues/issues71/>

Leu, E. (2005). *The Role of Teachers, Schools and Communities in Quality Education: a Review of the Literature*. AED Global Education Center.

Levine, M. (1997). *The Problem of Change*, In M. Levine & D. Perkins (Eds). *Principles of Community Psychology: Perspectives and Applications*. 2d Edition NY: Oxford University Press.

Liebman, H. L., Maldonado, N., Lacey, C. H., & Thompson, S. T. (2005). *An Investigation of Leadership in a Professional Learning Community. A Case Study of a Large, Suburban, Public Middle School*. Paper presented at the Annual Meeting of the Florida Educational Research Association, (November, Miami, Florida) (ED494982).

Marchesi, A., Martín, E. (2003). *Qualidade do Ensino em Tempos de Mudança*. (trad.) Murad, F. Porto Alegre: Artmed.

Meirinhos, M. (2007). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Universidade do

Minho. Acedido em 09/04/2008 em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/dspace/handle/10198/257>

Mendéz-Morse, S. (1992). Leadership Characteristics that Facilitate School Change. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Acedido a 6/12/2006 em <http://www.sedl.org/change/leadership/>

Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks: Sage Publications.

Morgado, J. (2003). Qualidade, Inclusão e Diferenciação. Lisboa: ISPA.

Morrissey, M. S. (2000). Professional Learning Communities: An Ongoing Exploration. Southwest Educational Development Laboratory. Acedido a 20/02/2007 em: <http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf>

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Perrenoud, P. (1994). A Organização, a Eficácia e a Mudança, Realidades Construídas pelos Actores. In Thurler, M. G. & Perrenoud, P. A Escola e a Mudança - contributos sociológicos. Lisboa: Escolar Editora.

Neves, J.A. (1996). Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, Vol. 1, nº 3, Acedido a 19.10.2008 em www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf

Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In Escola Reflexiva e Supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem (org) Alarcão, I. Porto: Porto Editora

Ross, K. N., Genevois, L. J. (2006). Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact. UNESCO. Acedido a 15/03/2007 em:

<http://www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/G117.pdf>

Santos Guerra, M. A. (2000). *A Escola que Aprende. Cadernos do CRIAP (2ª ed)*. Porto: Asa Editores.

Sarmiento, M. J. & Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional*. In Formosinho, J. et al. *Comunidades Educativas – Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.

Seidman, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research*. New York: Teachers College Press.

Senge, P. et al. (2005). *Escolas que Aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.

Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.

Sergiovanni, T. J. (2004b). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Sillins, H, Zarins, S. & Mulford, B. (2002). *What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools?* *International Education Journal*, Vol. 3, No. 1 pp. 24-32 (ED452588).

Silva, M. C. M., et. al. (1997). *“(Trans)formar é possível: retrato de uma escola em mudança: estudo de caso. (a evolução do sistema educativo e o PRODEP)”*. Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Stake, R. (1994). *Case Studies*. In *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, p. 236-247.

Stake, R. (2000). *The Case Study Method in the Social Inquiry*. In *Case Study Method: Key-issues, Key texts*. (eds.) Gomm, R., Hammersley, M., Foster, P. Thousand Oaks: Sage.

Stoll et al. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7: 221-258.

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. In *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Torres, R. M. (2001). Comunidad de Aprendizaje – Repensando lo Educativo desde el Desarrollo Local y desde el Aprendizaje. Documento presentado no “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum. Acedido a 17 /03/2007 <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>

UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action 2000-2015. Acedido a 02/02/2008 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

Vescio, Ross & Adams (2006). A Review of Research on Professional Learning Communities: What Do We Know? Paper presented at the NSRF Research Forum. Acedido a 14/03/2008 em http://www.nsrffharmony.org/research.vescio_ross_adams.pdf

Yin, R. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publications.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo A – Guião de Entrevista

Caro/a Professor/a,

Este questionário é parte de um estudo no âmbito do Mestrado de Psicologia Comunitária do Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Pretende-se explorar uma ideia relativamente recente no campo educativo – a ideia da escola como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) –, perceber a sua aplicabilidade e relevância no contexto educativo português e analisar de que forma a equipa de uma escola em particular se percebe à luz das cinco dimensões que definem uma CAP e dos atributos com ela relacionados.

- d) A primeira parte do questionário tem como objectivo recolher dados sobre a formação/habilitações dos profissionais.
- e) A segunda parte apresenta várias frases que descrevem práticas que ocorrem em escolas. Pede-se que leia cada frase e que utilize a escala abaixo indicada para seleccionar o ponto da escala que melhor reflecte o seu grau de concordância com essa frase. *Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta (apenas uma resposta por frase).*
- f) Finalmente, na terceira parte procuramos que relacione uma definição de CAP com a situação da sua escola.

Salientamos que não existem respostas certas ou erradas, e que estas devem apenas reflectir a sua opinião sincera. O questionário é **anónimo e confidencial**.

POR FAVOR RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES

Parte 1 – Habilitações e Formação Contínua

Sexo: M ___ F ___

Idade: _____

Tipo de habilitações para a profissão docente: _____

Qual a sua situação na profissão docente? (assinale com uma cruz (X))

Profissionalização? Sim ___ Não ___

Em profissionalização? Sim ___ Não ___

Do Quadro de Nomeação: Definitiva ___ Provisória ___

Contratado _____

● **Qual o tipo de profissionalização frequentado?**

Exame de Estado/estágio clássico (até 1980) _____

Licenciatura em Ensino/ramo formação educacional..... _____

Profissionalização em exercício (1980-1986) _____

Profissionalização em serviço (a partir de 1986) _____

Outra:..... _____

7. **Encontra-se nesta escola** (assinale com uma cruz (X)):

Em substituição (período inferior a um ano lectivo) _____

1 ano..... _____

2-3 anos _____

3-4 anos _____

mais de 5 anos _____

10. Formação Contínua

7.1	Participou em acções de formação?	Sim —	Não —
7.2	Qual o tipo de formação recebida? <i>(assinale com uma cruz (X) a(s) resposta(s) adequada(s))</i>		
	Formação Contínua		
	Acções/seminários de curta duração		
	CESE		
	Mestrado		
	Doutoramento		
	Outra		
7.3	Qual o(s) centro(s) de formação que frequentou <i>(assinale com uma cruz (X) a(s) resposta(s) adequada(s))</i>		
	Associação de Escolas		
	Associação de Professores		
	Ensino Superior		
	Centros de Formação		
	Outro(s):		
7.4	Em que áreas obteve formação? <i>(assinale com uma cruz (X) a(s) resposta(s) adequada(s))</i>		
	Científica		
	Ciências da Educação		
	Prática pedagógica e Didáctica		
	Necessidades Educativas Especiais		
	Outra(s):		
7.5	O que o/a levou a procurar formação? <i>(assinale com um 1, 2, e 3, consoante a sua ordem de preferência)</i>		
	Necessidade de actualização científica		
	Dar resposta a novas orientações curriculares/de gestão		
	Desenvolvimento pessoal e profissional		
	Progressão na carreira		
	Outra(s):		
7.6	Em que área(s) sente necessidade de formação? <i>(assinale com uma cruz (X) a(s) resposta(s) adequada(s))</i>		
	Científica		
	Ciências da Educação		
	Prática pedagógica e Didáctica		
	Necessidades Educativas Especiais		
	Outra(s):		

Adaptado de: Silva, M. C. M., et. al. (1997). "(Trans)formar é possível: retrato de uma escola em mudança: estudo de caso. (a evolução do sistema educativo e o PRODEP)". Ministério da Educação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

(CONTINUA NA PRÓXIMA PÁGINA)

Parte 2 - Aprendizagem Profissional Nesta Escola

Por favor, leia cada frase e utilize a escala abaixo indicada para seleccionar o ponto da escala que melhor reflecte o seu grau de concordância com essa frase. Assinale com uma cruz (X) o quadrado correspondente à sua resposta (apenas uma resposta por frase).

Escala:

DT..... Discordo Totalmente D.....Discordo
CT.....Concordo Totalmente C.....Concordo

POR FAVOR RESPONDA A TODAS AS QUESTÕES

lpc	Frases	DT	D	C	CT
1	A equipa está consistentemente envolvida na discussão e tomada de decisões acerca da maioria das questões da escola				
2	O/a coordenador/a incorpora os conselhos da equipa para tomar decisões				
3	O pessoal docente tem acesso a informações-chave para a discussão de questões da escola				
4	O/a coordenador/a é proactivo/a e orientado/a para as áreas onde é necessário apoio				
5	São dadas oportunidades ao pessoal docente para iniciar mudanças				
6	O/a coordenador/a partilha as responsabilidades e valoriza acções inovadoras				
7	O/a coordenador/a participa democraticamente com a equipa na partilha de poder e autoridade				
8	A liderança é promovida e acarinhada entre a equipa				
9	As tomadas de decisão têm lugar através de comités/conselhos e passam pela comunicação entre os níveis de ensino e entre as disciplinas				
10	Os outros intervenientes na escola (funcionários, Assoc. Pais, Parceiros) assumem uma responsabilidade partilhada pela aprendizagem dos alunos sem recurso a poderes impostos e à autoridade.				
11	A direcção da escola faz tudo o que pode para encorajar a equipa a apostar no seu desenvolvimento profissional				

a. Pense numa decisão que a escola tenha tomado recentemente. Como chegaram a essa decisão?

vv	Frases	DT	D	C	CT
12	Existe um processo colaborativo para desenvolver um sentido partilhado de valores entre a equipa de docentes				
13	Os valores partilhados apoiam normas de comportamento que orientam as decisões sobre o ensino e a aprendizagem				
14	A equipa partilha visões da escola que são orientadas para a melhoria da escola com um claro foco na aprendizagem dos alunos				
15	As decisões são tomadas de acordo com os valores da escola				
16	Existe um processo colaborativo para desenvolver uma visão partilhada entre a equipa escolar				
17	Os objectivos da escola focam-se na aprendizagem dos alunos, para além dos resultados dos testes e das notas				

18	As políticas e os programas escolares estão alinhados com a visão da escola				
19	Os intervenientes na escola estão activamente envolvidos no desenvolvimento de expectativas elevadas que permitam aumentar o sucesso dos alunos				

b. Que valores diria que são partilhados por todos e promovidos nesta escola?

c. Até que ponto os seus próprios valores estão sintonizados com os da escola (muito/pouco/nada; quais)?

d. Como descreveria esta escola a alguém de fora?

ac	Frases	DT	D	C	CT
20	A equipa trabalha em conjunto para procurar conhecimentos, desenvolver competências e estratégias, aplicando depois as suas novas aprendizagens ao seu trabalho				
21	Existem relações amistosas entre os membros da equipa e reflectem o compromisso com a melhoria da escola				
22	A equipa planeia e trabalha em conjunto na procura de soluções para as diversas necessidades dos alunos				
23	Existe uma variedade de oportunidades e de estruturas para a aprendizagem colectiva através de um diálogo aberto				
24	A equipa envolve-se num diálogo que espelha o respeito pelas diferentes ideias que levam a que os membros reflectam e questionem em conjunto				
25	O desenvolvimento profissional foca-se no ensino e na aprendizagem				
26	A equipa escolar e os restantes intervenientes aprendem em conjunto e aplicam os seus novos conhecimentos à resolução de problemas				
27	A equipa escolar compromete-se com programas que potenciam as aprendizagens dos alunos				
28	Os profissionais desta escola recebem formação sobre como trabalhar e aprender em equipas				

e. Costuma reunir-se com alguém para partilharem e discutirem o vosso trabalho? (sim/não; com quem; com que frequência; quando; que tipo de temas discutem)

f. A escola costuma recorrer a parceiros/mediadores externos para o desenvolvimento de projectos e/ou para o desenvolvimento profissional da equipa? (sim/não, quem, para quê?)

pp	Frases	DT	D	C	CT
29	Existem oportunidades para o pessoal docente observar os seus colegas nas suas salas e para prestarem apoio mútuo e encorajamento				
30	A equipa fornece <i>feedback</i> aos seus pares sobre práticas educativas				
31	O pessoal docente partilha informalmente ideias e sugestões para se melhorar a aprendizagem dos alunos				
32	Os professores desenvolvem trabalho cooperativo na revisão do trabalho dos alunos de modo a partilharem e melhorarem as suas práticas educativas				
33	Existem oportunidades para aconselhamento e tutoria entre colegas				
34	Tanto os indivíduos como as equipas têm oportunidade de aplicar as suas				

	aprendizagens e de partilhar os resultados das suas práticas				
35	Aprendemos com as outras escolas				

cr	Frases	DT	D	C	CT
36	Existem relações afáveis entre os professores e os alunos que se constroem na confiança e no respeito				
37	Existe uma cultura de respeito e confiança por quem toma iniciativas que envolvem algum risco				
38	Os grandes êxitos e sucessos são reconhecidos e celebrados regularmente na nossa escola				
39	A equipa escolar e os restantes intervenientes revelam um esforço conjunto e sustentado para que se incorpore a mudança na cultura da escola				
40	Sinto que as minhas necessidades de desenvolvimento profissional estão a ser satisfeitas				
41	Há um clima de melhoria profissional contínua				

ce	Frases	DT	D	C	CT
42	É dado tempo aos docentes de modo a facilitar o trabalho colaborativo				
43	O horário escolar promove a aprendizagem colectiva e a partilha de práticas				
44	Estão disponíveis recursos financeiros para o desenvolvimento profissional da equipa				
45	Encontram-se disponíveis materiais educativos e tecnológicos apropriados para o ensino				
46	Quem disponibiliza os recursos está disponível para fornecer explicações e apoio para uma aprendizagem contínua				
47	As instalações da escola são limpas, atraentes e convidativas				
48	A proximidade entre o pessoal de outros níveis de ensino ou de outros departamentos permite uma maior facilidade na colaboração entre colegas				
49	Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de comunicação entre a equipa				
50	Os sistemas de comunicação promovem um fluxo de informação entre toda a comunidade escolar, incluindo: pessoal do agrupamento de escolas, pais, membros da comunidade envolvente, etc.				

Adaptado de: Olivier, D.F., Hipp, K. K.m & Huffman, J. B. (2003). Professional Learning community assessment. In J. B. Huffman & K. K. Hips (Eds.). *Reculturing schools as professional learning communities* (in press). Lanham, MD: Scarecrow Press. Citado por: Hipp, K. K., et. al. (2003). An International Perspective on the Development of Learning Communities. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Associations. (Chicago, IL, April 21-25). ERIC DIGEST 478734

(TERMINA NA PRÓXIMA PÁGINA)

Parte 3 – A Escola como Comunidade de Aprendizagem Profissional

Finalmente, dadas duas definições possíveis de Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP),

gostaríamos que as relacionasse com a sua escola.

“O termo comunidade de aprendizagem profissional define-se a si próprio. Uma escola que trabalha como tal envolve todo o grupo de profissionais para que estes se aproximem e aprendam no seio de uma comunidade auto-criada e apoiante. A aprendizagem dos professores e administradores da escola é mais complexa, profunda e mais frutuosa num contexto social, onde os participantes podem interagir, testar as suas ideias, desafiar as suas inferências e interpretações, e processarem novas informações uns com os outros”

(Morrissey, M. S., (2000). Professional Learning Communities: An ongoing exploration. At: <http://www.sedi.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf>, tradução livre)

“Uma comunidade de aprendizagem profissional eficaz tem a capacidade de promover e manter a aprendizagem de todos os seus profissionais e de outros funcionários da comunidade escolar com o objectivo colectivo de realçar a aprendizagem dos alunos”

(Tradução livre da definição que consta no questionário utilizado pelo EPLC project, consultado em <http://www.eplc.info/>)

1. Qual é a sua avaliação geral da posição actual da escola relativamente às definições de CAP acima apresentadas?

No geral, esta escola: (por favor leia todas as opções antes de assinalar apenas uma)

4. É uma Comunidade de Aprendizagem Profissional (CAP) amadurecida /bem estabelecida....._____
5. É uma CAP em desenvolvimento....._____
6. Está a começar o seu processo de se tornar uma CAP....._____
7. Está a trabalhar para restabelecer o que previamente atingimos como CAP....._____
8. Ainda não começou o processo de se tornar uma CAP....._____

2. Quão útil poderá ser esta ideia de Comunidade de Aprendizagem Profissional para a sua escola e alunos e porquê?

3. Na sua opinião, e considerando as definições acima apresentadas, que características tem esta escola que vos poderão ajudar (facilitadores) ou dificultar (barreiras) no processo de se tornarem e de se manterem como uma Comunidade de Aprendizagem Profissional?

	Facilitadores	Barreiras
Para se <u>tornarem</u> uma CAP		
Para se <u>manterem</u> uma CAP		

Agradecemos a sua disponibilidade para responder a este questionário. Relembramos que o questionário é anónimo e confidencial.